

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado

**O currículo como encontro:
memórias e(m) respingos de uma
experiência coletiva**

Maria Ângela de Melo Pinheiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

(orientador)

2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O currículo como encontro: memórias e(m) respingos
de uma experiência coletiva**

Autor: Maria Ângela de Melo Pinheiro
Orientador: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Maria Ângela de Melo Pinheiro e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 22/02/2006

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2006

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P655c Pinheiro, Maria Ângela de Melo.
O currículo como encontro : memórias e(m) respingos de uma experiência
coletiva / Maria Ângela de Melo Pinheiro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Antonio Carlos Rodrigues de Amorim.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Cultura. 2. Currículo. 3. Cotidiano escolar. 4. Interdisciplinaridade.
5. Experiência. I. Amorim, Antonio Carlos Rodrigues. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-013-BFE

Keywords: Culture ; Curriculum ; Scholar quotidian; Interdisciplinarity; Experience

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Orientador)

Profa. Dra. Denise de Freitas

Profa. Dra. Luiza Sumiko Kinoshita

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Profa. Dra. Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Data da defesa: 22/02/2006

RESUMO

Este trabalho é uma extensão, em heterogeneidades, do Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo (FAPESP - Processo 97/02322-0), que aconteceu na EMEF Pe. Francisco Silva, em Campinas, nos anos de 1999 e 2000. A idéia de currículo como encontro é trazida, pois diferentes idéias de encontro aparecem: o encontro de diferentes atores, alunos e professores da escola pública, pesquisadores de diferentes instituições, parceiros de significado; o encontro de diferentes linguagens e culturas que foram se transformando, umas influenciando as outras na criação de redes de conhecimento; o encontro de diferentes disciplinas escolares que foram flexibilizando suas fronteiras. A interdisciplinaridade, uma das linhas organizadoras do Programa, foi sendo construída principalmente no planejamento coletivo que era aberto, flexível, exigindo modificações constantes, desestabilizando a disciplina como organizadora dos saberes e experiências escolares. O currículo escolar foi sendo redimensionado, abrindo-se a possibilidade para a criação de um currículo múltiplo, levando-se em consideração diferentes significados e saberes. A “arte de narrar” tem como superfície de tecedura as memórias e recordações que marcaram mais fortemente os atores dessas experiências vividas. Trechos de entrevistas, aulas, fragmentos escritos e reuniões são trazidos como respingos, atualizando e re-significando essas experiências.

ABSTRACT

This work is an extension, in heterogeneities, of Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo (FAPESP – 97/02322-0), which took place at “Padre Francisco Silva” school, in Campinas, in the years of 1999 and 2000. The concept of curriculum as a meeting is brought because different ideas of meetings emerged: the meeting of different actors, students and teachers of public schools, researchers from different institutions, partners of meaning; the meeting of different languages and cultures which were being transformed, influencing one another in the creation of webs of knowledge; the meeting of different school disciplines which had their frontiers more flexible. The interdisciplinarity, one of the guidelines of the project, was built mainly along the collective planning which was open and flexible. It demanded constant modifications therefore disestablishing the discipline as the organizer of school experiences and knowledge. By taking into consideration different meanings and knowledge the curriculum was (re) built and the possibility for the creation of a multiple curriculum emerged. The “art of narrating” has the memories and recollections, which were considered deeper by the actors of this experience, as the surface of the weaving. Excerpts from interviews, classes, written fragments and meetings are brought as specks, updating and re-meaning these experiences.

Dedico essa dissertação:

ao Ramon, meu companheiro e amor

ao meu filho, Gabriel, que acompanhou de perto, com sua simplicidade de criança, esse meu trajeto de estudo e pesquisa, trazendo sempre à minha vida muita luz e alegria.

a meus pais, que não mais estão ao meu lado, mas que certamente, de onde estão, continuam me incentivando, acreditando em meu potencial, como sempre fizeram, enquanto conviveram comigo, nessa vida.

Agradecimentos:

Ao meu orientador, Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, por todas as contribuições, pelo estímulo e principalmente pelo respeito à singularidade e ao ritmo de cada um.

Aos professores Denise de Freitas, Luiza Sumiko Kinoshita, Maria Inês Petrucci dos Santos Rosa, Guilherme do Val Toledo Prado, que participaram da minha banca de qualificação, pelas críticas e sugestões feitas, possibilitando-me novos olhares para o meu texto.

Aos colegas e professores do grupo FORMAR, com quem convivi no meu primeiro ano de curso, pelas possibilidades de troca e aprendizagem.

Aos colegas de nosso grupo de estudo que mais estiveram próximos, pelas leituras cuidadosas de meu texto, pelas contribuições, pelas palavras de incentivo, pelas ajudas: Alik, Elenise, Marquinho, Cristina, Zé Mário, Érica, Priscila, Alda, Francisco...

A todos os alunos da Escola Padre Silva (e em especial àqueles que vivenciaram conosco essa experiência) por estarem o tempo todo me desafiando a encontrar novas maneiras de ensinar e aprender...

Aos professores, meus colegas de profissão, que estão diariamente no espaço da escola transformando os grandes desafios em pequenas conquistas possíveis. Dia a dia... Com paciência e amor.

Aos professores Edna, Valdemir, Stela, Maristela e Magali que vivenciaram comigo essa experiência, tornando-se, mais que colegas, verdadeiros irmãos.

Pelo companheirismo, pela amizade, pela dedicação e respeito. E à professora Maria Nívea, pelas leituras cuidadosas que fez de meu(s) texto(s), pelas sugestões e as palavras de estímulo.

À D. Nina, diretora da Escola Padre Silva na época da realização do Programa de Ensino, pelo incentivo, apoio e dedicação à escola pública.

À atual equipe de gestão da Escola, Mabel, Eliane e Adriana, e aos funcionários (em especial à Cleusa, Bel, Claudete e D. Cidinha) pelo apoio e compreensão durante o período em que estive me dedicando aos meus estudos de pós-graduação.

Aos pesquisadores da UNICAMP e IAC, (em especial à Roseli Torres, que mais próxima esteve de nós) por acreditarem na possibilidade de transformação da escola.

Aos meus filhos “do coração”, Amanda e Fagner, por toda a colaboração, ajuda e estímulo.

Ao Ramon e ao Gabriel, por todo o amor e compreensão e por terem aprendido a dividir o tempo de convivência, por conta de aulas, reuniões, leituras e escritas, estudos...

A todos os amigos que tanto enriquecem a minha vida e em especial à Marthinha, Góia, Ni e Tânia, por acompanharem de perto o meu processo de escrita, incentivando-me nos diferentes momentos. À Érica e à Alik, pela grande ajuda com a formatação e as imagens de meu texto; à Marli, pelo acolhimento em sua casa e ao Lui Vicente, pelos sorrisos. À Jussara, pela revisão do “abstract”.

Aos meus irmãos Márcia, Cadado e Mário, por existirem e, mesmo de longe, torcerem por mim.

Aos meus pais, Mário e Ivone, pelo amor, incentivo, estímulo e por todos os ensinamentos de vida. Com muita saudade!

A Deus, pela minha existência.

Índice

Apresentação	15
Capítulo I: “DAS ASTÚCIAS DA HISTÓRIA VIVIDA ÀS DA HISTÓRIA NARRADA”	23
Capítulo II: “ESPAÇOS E TEMPOS NO/ PARA O CURRÍCULO”	35
Capítulo III: “DESESTABILIZANDO A(S) DISCIPLINA(S)”	73
Capítulo IV: “ESCOLA E INSTITUIÇÕES DE PESQUISA: (DES)ENCONTROS”	95
Capítulo V: “MULTIPLICIDADE DE OLHARES”	121
Capítulo VI: “O ENCONTRO DO PORTUGUÊS COM A BOTÂNICA: FRONTEIRAS PARTILHADAS”	139
Referências Bibliográficas	163

APRESENTAÇÃO

Caminhos dessa vida (ou de como fui me tornando professora e pesquisadora)

“...Mas algo acontece. Que é que acontece? É possível que sejam percepções, sensações ou, simplesmente, memórias ou coisas imaginadas. Mas sempre ocorre algo. E aqui eu me lembro de um dos formosos versos de Terryson – um dos primeiros versos escritos por ele: Time is flowing in the middle of the night (O tempo corre no meio da noite). É uma idéia muito poética essa, de que, enquanto todo mundo dorme, o silencioso rio do tempo – esta metáfora é inevitável - corre nos campos, pelo espaço, flui entre os astros”.

(Jorge Luís Borges)

Procurarei aqui me lembrar de tempos diversos de minha vida: dos meus tempos de menina aos tempos atuais, tempo em que ainda mantenho viva a paixão de ser uma professora dentro de uma escola pública de ensino fundamental.

E agora, mais recentemente, o tempo em que estou na busca de me tornar uma pesquisadora, um eterno devir. Ingressar em curso de pós-graduação em Educação parecia um sonho. Sempre gostei de estudar, desde menina, e poder

dar continuidade aos meus estudos, bem nessa área que tanto me entusiasma, foi uma grande conquista.

O meu contato com a escola foi de amor à primeira vista. Lembro-me que ainda no pré, meu primeiro ano de escolaridade, ia à escola com muito gosto e alegria.

Talvez esse gosto pela escola tenha sido herança de minha mãe. Ela era professora primária e, desde que me conheço por gente ela já exercia o ofício de mestra. Quando um pouco mais crescida, lá pelos 8 ou 9 anos, lembro-me de ir com ela para sua escola aos sábados pela manhã. Lá eu a ajudava a dar suas aulas, passava coisas na lousa, dava idéias de como ela poderia trabalhar tal assunto, ajudava os alunos que tinham alguma dificuldade.

Também gostava muito de brincar de escolinha. Era muito comum juntar um grupo de crianças e, com uma lousinha que eu tinha, brincava de ser a professora e elas, minhas alunas. Isso quando não eram as minhas bonecas que eram minhas alunas. Passava horas brincando de escolinha.

Talvez tenha sido esse gosto pela escola que tenha me levado a iniciar a prática do magistério tão cedo: dos 15 para os 16 anos fui convidada a dar aulas de Inglês na própria escola de línguas onde eu estudava e havia acabado de concluir o curso do Avançado. Aceitei de pronto, embora o desafio fosse bastante grande, pois além de uma turma de crianças que tinham em torno de dez, onze anos, pegaria também algumas turmas de adultos, à noite e aos sábados pela manhã. “Será que eles vão me respeitar?” – era o meu medo maior. Foi uma experiência muito boa, aprendi muito com ela e pude constatar que gostava muito desse ofício e que era por esse caminho que eu queria seguir.

Infelizmente – e é claro que só fui enxergar isso anos depois... – não fiz o curso de Magistério. Na época queria fazer, mas, morando em uma cidade pequena, a escola onde eu iria estudar acabou não abrindo turma naquele ano e eu acabei acompanhando pessoas conhecidas e amigas e indo fazer um curso técnico em Telecomunicações. Hoje vejo que aquilo não tinha nada a ver comigo, mas também vale ressaltar que aqueles três anos de Ensino Médio (na época,

colegial) foram alguns dos melhores anos da minha vida, em termos de relacionamentos, de amizades, de descobertas e de aprendizagens.

Ao se aproximar a época dos vestibulares, sempre há aquele conflito: o que prestar, que rumo tomar? Acabei optando pelo curso de Letras. Afinal, já dava aulas de Inglês e gostava também do Português. Além disso, queria ir estudar fora, na época já tinha perdido a minha mãe, meu pai estava prestes a se casar novamente e aí era unir o útil ao agradável: sair de casa e estudar numa boa universidade.

Fiz o curso com uma certa tranquilidade, sem grandes questionamentos, aprendendo (quase tudo) aquilo que me ensinavam. Hoje vejo que o curso era bastante conteudista, sem grandes preocupações em formar um aluno mais crítico, pesquisador, capaz de construir seus próprios conhecimentos. Foram quatro anos de um curso mais voltado ao conhecimento gramatical e literário das línguas portuguesa e inglesa, com pouquíssimas preocupações relacionadas à área do Ensino propriamente dita; a parte dedicada à licenciatura deixou muito a desejar, levando-se em consideração que era um curso de formação de professores, professores que estariam “lidando” com uma faixa etária tão “delicada”... Hoje em dia, ao pensar na minha profissão, considero o trabalho com adolescentes (alunos de 5ª a 8ª séries e do ensino médio) uma atividade bastante desafiadora e, ao olhar pra trás, para a minha formação universitária, percebo o quanto essa formação foi falha e omissa.

Quando estava terminando o terceiro ano de Letras, cheguei a prestar vestibular para o curso de Pedagogia na Unicamp, tendo sido aprovada. Cheguei a iniciar o curso, mas acabei não conseguindo conciliar os dois cursos simultaneamente, pois também trabalhava, na época, como professora de Inglês em uma escola de idiomas.

(Sei que teria sido muito bom para a minha formação ter feito um curso de Pedagogia. Hoje em dia, aluna do Mestrado, percebo as lacunas que ficaram: a sociologia, a filosofia, a história da educação... como fazem falta !)

Além dessas experiências como professora de inglês, tive uma outra experiência que considero fundamental para o meu percurso de educadora.

Trabalhei durante aproximadamente um ano e meio na Escola (na época - Cooperativa) Curumim, escola “alternativa” que adotava a Pedagogia Freinet. Foi uma riquíssima possibilidade que eu tive de entrar em contato com uma pedagogia totalmente diferente daquela até então vivenciada por mim –enquanto aluna- nos dezesseis anos em que freqüentei a escola. Trabalhei um semestre com uma turma de pré-escola (crianças de quatro anos) e um ano com uma turma de 2ª série. Aprendi bastante, entrando em contato com uma prática pedagógica diferenciada em que eram pilares fundamentais a cooperação, a autonomia e a livre expressão. Trabalhar com rodas de conversas, “ateliers”, texto livre, correspondência entre escolas eram, entre outras coisas, possibilidades de trabalho bastante novas e que me fascinaram e me marcaram bastante. Até hoje percebo no meu trabalho traços e influências dessa experiência vivida na Escola Curumim.

*“Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas como o mar...
Num indo e vindo infinito...”
(Lulu Santos)*

Em 1986 decidi mudar um pouco o rumo da minha vida. Prestei dois concursos para a Rede Estadual de Ensino (Português e Inglês) e, tendo sido aprovada em ambos, mas não muito bem classificada decidi que iria me mudar para São Paulo e lá iria lecionar. Não foi possível conciliar os dois cargos – o de Português e o de Inglês : eram em escolas diferentes, em diferentes regiões da cidade. Por uma maior conveniência, acabei ficando apenas com o cargo de Inglês, exonerando-me do outro. Foram seis anos de escola pública estadual, como professora de Inglês. Período que também considero de muita

aprendizagem por ser o meu primeiro contato com a escola pública e por ter sido constantemente entremeadado por uma educação política e sindical – através da Apeoesp. Também foi nesse período que entrei em contato com a Apliesp (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de S. Paulo), tendo participado de alguns encontros promovidos por essa associação. Foi através desses encontros que começaram a surgir em mim as primeiras manifestações de vontade, de desejo de voltar a estudar. Cheguei a tentar o processo de seleção para o Mestrado na Unicamp no IEL (Instituto de Estudos da Linguagem), mas não obtive sucesso na época.

Em 1991 surgiu a oportunidade de prestar um outro concurso, desta vez para a Rede Municipal de Campinas, para o cargo de professora de Português. Decidi fazer o concurso, mais por fazer, pois estava bem em São Paulo. Acho que no fundo havia um desejo dentro de mim de voltar para Campinas. Acabei prestando e fui aprovada.

Somente em 1993 fui chamada para me efetivar. Era como se as coisas todas fossem se encaixando: queria sair de S. Paulo, mudar novamente de vida, precisava de um novo trabalho. Exonerei-me da Rede Estadual e passei a viver uma nova experiência: a realidade das escolas públicas municipais e eu, agora, como professora de Português. A escola na qual eu ingressei era longe, mas era muito querida. Adaptei-me muito bem à minha nova função. Além disso, foi na Rede Municipal que tive a oportunidade de passar por vivências que até então nunca me haviam sido oportunizadas: os grupos de estudo semanais (por área/disciplina), as reuniões semanais na escola (os TDCs – Trabalho Docente Coletivo), a possibilidade de participação em projetos. Tudo remunerado! Parecia um sonho!

Ao longo desses mais de dez anos de Rede Municipal participei dos projetos “Correio Escola” (o jornal na sala de aula), “Bibliotecas Escolares” (o professor trabalhando na biblioteca de sua escola), “Eureka” (o computador e a linguagem “logo”) e “Orientação Sexual”. Foram diferentes oportunidades de ir aprendendo mais, refletindo sobre a prática, enriquecendo o trabalho em sala de aula.

Em 1998, já há um ano removida para uma outra escola – mais perto de minha casa e uma escola menor, melhor articulada - surgiu a oportunidade de participar de um novo projeto: o Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo, financiado pela FAPESP, em parceria com instituições de ensino e pesquisa (Unicamp e IAC). Foram três anos de trabalho conjunto, interdisciplinar, com professores da escola, alunos de 6ª série e pesquisadores dessas instituições. Indiretamente, foi a participação neste projeto que me acabou levando à possibilidade de estar produzindo essa dissertação de Mestrado. Essa experiência nos possibilitou muito estudo, muita escrita, muita troca e aprendizagem. Foi através dela que novamente senti a vontade, o desejo de voltar a estudar. E, inclusive, de trazer essa experiência para o Mestrado como pesquisa, como reflexão.

Atualmente, em 2006, continuo atuando como professora de Português, estando na mesma escola há nove anos. Apesar de todas as experiências vividas, de todas as oportunidades de aprendizagem, de tudo o que já vivi profissionalmente, continuo sendo uma professora repleta de dúvidas, de dilemas, de dificuldades em meu trabalho na sala de aula, no cotidiano com os meus alunos. Estamos, inclusive, vivenciando um novo projeto, também financiado pela FAPESP, em que um grande grupo de profissionais da escola, junto a profissionais da universidade está em busca da superação de dilemas vividos por nós, através de reflexividade e de planejamento de ações conjuntas.

Percebo que é sempre tempo de aprender, de descobrir, de vencer desafios, de acompanhar as constantes mudanças da sociedade, da escola, do nosso próprio eu. É sempre tempo de viver a singularidade de cada momento da maneira mais intensa possível.

“... O tempo é um problema essencial. Quero dizer que não podemos prescindir do tempo. Nossa consciência está continuamente passando de um estado a outro, e isso é o tempo: uma sucessão.” (Jorge Luís Borges)

Um convite à leitura em respingos: encontros de pontos, cores, imagens e cenas

Convido o leitor, a leitora a compartilhar comigo um pouco da experiência vivida por mim e outros atores da escola e de instituições de pesquisa e ensino no “Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”, de julho de 1998 a julho de 2001.

No primeiro capítulo, “DAS ASTÚCIAS DA HISTÓRIA VIVIDA ÀS DA HISTÓRIA NARRADA...”, venho dividir com vocês algumas das dores e delícias do processo de escrita que me acompanharam na minha jornada de sistematizar o produto final da pesquisa. Procuro também contextualizar o leitor, situando o Programa de Ensino e as linhas gerais da minha pesquisa.

No segundo capítulo, “ESPAÇOS E TEMPOS NO/ PARA O CURRÍCULO”, convido vocês a entrarem comigo em espaços e tempos da escola, quando começo a relatar um pouco mais da experiência curricular vivida, enfocando como a apropriação desses espaços e tempos foi acontecendo.

O terceiro capítulo, “DESESTABILIZANDO A(S) DISCIPLINA(S)”, enfoca algumas questões a respeito da interdisciplinaridade e da interculturalidade, e vai se construindo no jogo entre as diferentes culturas que ora se estranham, ora se identificam, aproximando-se, distanciando-se, ramificando-se.

Em seguida, no capítulo IV, “ESCOLA E INSTITUIÇÕES DE PESQUISA E ENSINO: (DES)ENCONTROS”, narro como as parcerias entre a escola e as instituições de pesquisa e ensino foram se constituindo, proporcionando a todos estranhamentos e dificuldades, mas também muita aprendizagem.

No quinto capítulo, “MULTIPLICIDADE DE OLHARES”, o leitor vai se deparar com algumas cenas vivenciadas no Programa de Ensino que trazem algumas possibilidades curriculares, destacando-se a importância da experiência e da

vivência para uma ampliação dos olhares em relação aos conhecimentos e ao mundo.

No capítulo VI, “O ENCONTRO DO PORTUGUÊS COM A BOTÂNICA: FRONTEIRAS PARTILHADAS”, mostro ao leitor um pouco do processo de construção curricular, enfocando o ensino e as aulas de Português. Sempre focalizando a experiência vivida e os respingos por ela causados e deixados à margem e ao centro.

A idéia de currículo como encontro é trazida por mim, nesta dissertação, por considerar que ela expressa bem as experiências narradas. Diferentes idéias de encontro aparecem: o encontro de diferentes atores, alunos e professores da escola pública, pesquisadores de instituições de pesquisa e ensino e auxiliares de pesquisa, parceiros de significado; o encontro de diferentes linguagens e culturas que foram se transformando, umas influenciando as outras na criação de redes de conhecimento; o encontro de diferentes disciplinas escolares que foram flexibilizando suas fronteiras, (re)desenhando o currículo escolar de maneira coletiva.

Assim como no pontilhismo, uma técnica desenvolvida por neo-impressionistas, na qual se usavam pequenos pontos ou pinceladas de cores contrastantes, que, ao encontrarem-se formavam belas imagens, vou compondo meu texto no encontro de diferentes respingos que podem ajudar a re-significar essas experiências: lembranças, memórias, recordações, registros.



Georges Seurat
“Angler”
Around 1884
(oil on panel)

Capítulo I:

“DAS ASTÚCIAS DA HISTÓRIA VIVIDA ÀS DA HISTÓRIA NARRADA...”

*“Marginal é quem escreve à margem,
Deixando branca a página
Para que a paisagem passe
E deixe tudo claro à sua passagem.*

*Marginal, escrever na entrelinha,
Sem nunca saber direito
Quem veio primeiro,
O ovo ou a galinha.”*

(Paulo Leminski)

OS PROCESSOS DAS ESCRITAS

Ao me deparar com o desafio da escrita da minha dissertação, alguns sentimentos me percorreram e tomaram conta, vez ou outra, de mim.

O primeiro deles foi uma sensação de medo, medo de não conseguir, de não dar conta. Muitas idéias perpassavam em minha cabeça, são tantos os acontecimentos de uma experiência vivida, experiência rica por estarem contidas nela uma multiplicidade de pessoas e vivências. Ficava, então, difícil saber por onde começar.

Identifico-me com as palavras de Clarice Lispector (1999) em seu pequeno/grande texto intitulado “Escrevendo”:

“Meu receio era de que, por impaciência com a lentidão que tenho em me compreender, eu estivesse apressando antes da hora um sentido. Tinha impressão de que, mais tempo eu me desse, e a história diria sem convulsão o que ela precisava dizer. Cada vez mais acho tudo uma questão de paciência, de amor criando paciência, de paciência criando amor.”

Então, em outros momentos, acabava me acalmando, pois sabia que as idéias iriam fluir – com o passar do tempo - e acreditava que esse processo poderia ser o mais intenso e prazeroso possível. Com muita paciência e amor.

Tenho muito a contar e um forte desejo de escrever de modo a “*ter a escrita como companheira e não como obstáculo, como criação e não como tentativa de reprodução nua e crua dos fatos, como matéria-prima e não instrumento.*” (Wunder, 2002, p. 19)

Não estou sozinha e isso é muito bom. Tenho junto comigo as vozes atualizadas de algumas pessoas com quem trabalhei e cooperei¹: os professores, alguns alunos, os pesquisadores e auxiliares de pesquisa que nos acompanharam na trajetória. Meus companheiros de significado. As entrevistas e alguns escritos feitos(as) com eles/por eles trazem rememorações, lembranças, recordações. Marcas que ficaram, que ainda persistem.

Algumas dessas falas, dessas vozeslembranças serão as linhas aglutinadoras e tensionadoras da produção de narrativas: fios que se cruzam e se entrelaçam, formando diferentes formas e desenhos. As narrativas, ao atualizarem as experiências no tempo presente, querem dizer de um currículo que foi corporificador de mudanças nas práticas pedagógicas e de um “campo de possíveis”, que foi impregnado pela interdisciplinaridade e pelo(s) encontro(s), desestabilizando a disciplina como organizadora dos saberes e experiências escolares.

*“O melhor o tempo esconde, longe,
muito longe, mas bem dentro aqui...”*

(Caetano Veloso)

Fiz parte dessa experiência, participei dela. Ela ainda é muito viva dentro de mim. Meu objetivo agora, nessa dissertação, não é contá-la, relatá-la “de fio a pavio”. Isso porque muito já foi contado sobre ela nos relatórios de pesquisa enviados à agência financiadora. Há um material muito extenso e denso nesses relatórios, além de outras publicações.² Dessa forma, não seria muito interessante vir a contar tudo aquilo de novo.

Passo a escolher algumas dimensões a serem enfocadas, me inspirando justamente nas minhas/nossas lembranças. Aspectos que, por terem sido fortes, persistem em nós e falam de um tempo presente. Alguns fragmentos que, ao se

¹ No Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de S. Paulo, sobre o qual tecerei detalhes adiante.

² Klein et al. 2001, Pinheiro et al. 2002, Silveira et al. 2001, entre outras.

juntarem, ajudaram-me a compor uma narrativa desse processo por nós vivenciado.

Ainda me reportando à Clarice Lispector, a lembrança “*é em carne viva*” e pode, de maneira intensa, trazer para cá, para o presente, aspectos que tenham sido e/ou ainda sejam relevantes. Agora, no presente.

“Mas que mais poderia a memória fornecer? Ela é feita de clarões e fragmentos particulares. Um detalhe, muitos detalhes, eis o que são as lembranças. Cada uma delas, quando se destaca tecida de sombra, é relativa a um conjunto que lhe falta. Brilha como uma metonímia em relação a esse todo.” (Certeau, 1994, p.164)

Faço minha também as perguntas de Mèlich (2001, p. 271): “*Com quais palavras se pode nomear o mundo? Como traduzir por escrito a experiência? Quem fala?*”

A narrativa dessas experiências poderia ter sido feita de maneiras diferentes. Fico pensando que se cada um de nós, envolvido no processo, decidisse narrar os trajetos, teríamos diversas narrativas diferentes, cada uma na sua singularidade, enfocando ou priorizando aspectos diversos. Essa narrativa que estou trazendo aqui, em minha dissertação de mestrado, é apenas um dos possíveis pontos de vista...

“Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira irrepetível.” (Larrosa, 2004, p. 130)

Não foi fácil fazer escolhas, às vezes achava que podia trazer para cá uma infinidade de coisas, mas aí fui percebendo que isso não era possível. Há que se priorizar alguns aspectos, aprofundar neles.

E por não querer tecer essa narrativa sozinha, passo então a escrever usando não apenas as minhas falas/palavras, mas também as de meus companheiros de experiência: respingos dessa experiência vivida coletivamente, dos encontros por nós vivenciados.

Alguns desses respingos são trazidos do passado: trechos de reuniões, de relatórios, de aulas, produções feitas pelos alunos. Tudo que foi vivenciado e registrado na época em que o projeto aconteceu (de julho de 1998 a julho de 2001). Outros desses respingos são mais atuais, trazendo as memórias do processo vivido. Isso foi recuperado através de entrevistas feitas com os professores, com os pesquisadores, auxiliares de pesquisa e com alguns alunos, realizadas no período de dezembro de 2003 a julho de 2004. Um pouco depois, nos meses de outubro e novembro de 2004, pedi que os professores escrevessem alguma coisa que lhes viessem à mente a partir de alguns trechos de aulas, reuniões e de relatórios selecionados por mim. Os professores leram e me responderam, o que deu origem a alguns escritos feitos por eles.

Jogo também no meu texto, como respingos, algumas obras do pintor Georges Seurat. No artigo “O mosaico das memórias” (Ribeiro, 2004), o autor nos coloca a seguinte questão: “Que aspecto têm as memórias?”, a qual ele mesmo responde: “Se fossem as telas de um pintor, este seria Seurat.” O trabalho desse neo-impressionista francês traz uma técnica desenvolvida por ele, denominada pontilhismo, na qual usava pequenos pontos ou pinceladas de cores contrastantes. Assim como o cérebro humano contém cerca de cem bilhões de neurônios, responsáveis por nossas memórias, uma pintura de Seurat contém bilhões de pontos ou pinceladas. Respingos de grande beleza e sensibilidade. Por isso elas também estão aqui, fazendo parte dos respingos trazidos por mim.

Com todo esse material - vasto material – em mãos, passei a fazer escolhas, a decidir quais respingos ficaram mais fortes e mais significativos para mim e para os meus colegas, parceiros de caminhada.

“... a memória se constrói no jogo entre lembranças e esquecimentos e, no plano dos agentes, no embate entre o que é lembrado e o que é esquecido, entre o narrável e o inarrável.” (Kofes, 2001, p.12)

Passo, então, a pensar que há também, em todo esse processo, os esquecimentos, aquilo que não fica na memória, aquilo que é extraviado. São fatos, acontecimentos ou percepções que ficaram à margem, mas que nem por isso deixam de ser importantes.

O termo margem se refere *“a um afastamento do centro, na direção de uma periferia. Pensar a margem significa portanto pensar em tudo aquilo que escapa ao centro supostamente situado num lugar eqüidistante das margens”* (Nascimento, 2002, p. 188).

Como pesquisadora, comecei a procurar nesse material alguns acontecimentos que ficaram à margem. Procurei, então, buscar o lado mais marginal do projeto, respingos tão importantes quanto aqueles mais centrais. Mesmo que possam ser mais “incomodadores”, mais doídos, mais difíceis de entrar em contato. Criando um sentido de remexer, de provocar, de busca ao que ficou apagado, esquecido ou não dito.

“Sem a margem não haveria centro, sem o centro impossível cogitar sequer a existência de margem. A dependência é recíproca mesmo se um parece pairar sobre o outro: o centro, todos crêem, é superior às margens. Porém, se o par resiste é porque na verdade nenhum de seus termos tem essencialmente maior relevância que o outro, a não ser num quadro histórico específico.” (Nascimento, 2002, p.189).

Quero, portanto, trazer a esse texto, à minha dissertação de mestrado, não apenas uma narrativa do que foi essa experiência, mas uma nova versão do Programa de Ensino, em que possam vir à tona respingos daquilo que é central e daquilo que ficou à margem.

DA HISTÓRIA VIVIDA À HISTÓRIA NARRADA...

“Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte.” (Certeau, 1994, p.152)

O Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo, projeto financiado pela FAPESP (Processo 97/02322-0), aconteceu, em Campinas, na EMEF “Padre Francisco Silva”, de agosto de 1998 a julho de 2001.

Professores da escola de diferentes disciplinas (Ciências, Geografia, Português, Artes, História e Educação Física), pesquisadores da Unicamp e IAC (Instituto Agrônomo de Campinas), bolsistas de iniciação científica, auxiliares de pesquisa e alunos de 6ª série foram se tornando parceiros e construindo juntos uma prática pedagógica interdisciplinar que visava principalmente (pelo menos a princípio) a melhoria do ensino de Botânica.

O Programa de Ensino surgiu de uma proposta feita por pesquisadores na área da Botânica que sentiam a necessidade de realizar um projeto que tivesse como objetivo a melhoria do ensino de Botânica nas escolas de ensino fundamental e médio. Eram pesquisadores que trabalhavam com o “Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”, fazendo o levantamento florístico das plantas do Estado, levantamento esse que já teve alguns volumes publicados.³

“... o objetivo era levar a Botânica com uma linguagem que fosse acessível para os professores e para os alunos do Ensino Fundamental e Médio. Quer dizer, desmistificando um pouco essa linguagem meio áspera que a gente tem, muito técnica e que, realmente, se fossem publicados só os livros da Flora,

como já estão sendo, já saíram três (por enquanto só três, mas devem ser doze ou quinze livros)...é uma linguagem árida pra quem não é da área..."

(Eliana, pesquisadora – Entrevista em 19/05/2004)

De acordo com o previsto no projeto inicial enviado à Fapesp, o Programa de Ensino elencava algumas metas:

“Como resultado, espera-se o desenvolvimento de novas metodologias para o ensino prático de botânica, numa perspectiva interdisciplinar, a conscientização e mudança de atitude do aluno, de forma que este possa adquirir uma postura crítica e ativa em relação aos problemas ambientais... Para tanto serão realizadas atividades conjuntas com os professores, os alunos das escolas participantes e pesquisadores de diversas instituições do estado.” (Kinoshita, 1997)

Participaram também desse projeto uma escola de Ensino Fundamental em Santos e duas escolas de Ensino Médio: uma em São Paulo, capital, e outra em São Carlos. Em cada uma dessas cidades os professores das escolas eram assessorados por pesquisadores de diferentes instituições de ensino e pesquisa. Enfocarei, no entanto, a experiência vivida em Campinas, não sendo o meu objetivo trazer, nesse trabalho, o que foi vivenciado nas demais cidades e escolas.

O meu desejo, desde o meu ingresso no Mestrado, sempre foi o de narrar essa experiência vivida por mim e meus parceiros. Sinto que a minha maior dificuldade, como pesquisadora, foi conseguir extrapolar o meu lugar de professora da escola e passar a enxergar todo esse processo com mais

³ Longhi-Wagner et al. 2001, Wanderley et al. 2002 e 2003.

profundidade, procurando ver nele não apenas o que deu certo, mas também as dificuldades, os conflitos, os estranhamentos. Respingos que foram ficando meio à margem.

Meu objetivo é trazer/construir relatos e narrativas, enfocando principalmente o processo coletivo de construção curricular que tem como superfície de tecitura as nossas memórias, lembranças e recordações que nos marcam mais fortemente.

Depois de ter vivido toda essa experiência, atrever-me-ei a narrá-la, mostrando um pouco de suas singularidades. Através de diferentes respingos, procurarei mostrar suas diferentes cores e tonalidades, arriscando-me a, através de pinceladas multicoloridas, ir compondo um quadro, selecionando cenas por nós vividas.

Ao exercer a arte de contar histórias, proposta por Certeau, vou incorporando a idéia de que *“ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar”* (Alves,2002, p.32).

É, portanto, essa forma que escolho para trazer esses respingos, cores e tonalidades. Acreditando que:

“A narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios. (...) Não seria necessário reconhecer-lhe a legitimidade científica supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas, como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção?” (Certeau, 1994, p.152)

Capítulo II:

“ESPAÇOS E TEMPOS NO/ PARA O CURRÍCULO”

“... Analisar instante por instante, perceber o núcleo de cada coisa feita de tempo ou de espaço. Possuir cada momento, ligar a consciência a eles, como pequenos filamentos quase imperceptíveis mais fortes. É a vida?”

(Clarice Lispector)

AMPLIANDO OS ESPAÇOS...

“E a gente passou a ver o trabalho não só na sala de aula, mas o trabalho como um todo, fora, criando espaços, criando um currículo.”

(Prof. Valdemir – Entrevista em 04/12/2003)

Certeau (1994, p.201) faz uma distinção muito interessante entre espaço e lugar. Para ele, *“um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”*. Portanto, não há a possibilidade de duas coisas ocuparem o mesmo lugar. Um lugar é, pois, *“uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade”*. Já o espaço existe *“sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. [...] Em suma, o espaço é um lugar praticado.”* Assim, a sala de aula, um lugar geometricamente composto por fileiras de carteiras, com um quadro-negro à frente é transformada em espaço por alunos e professores em suas práticas escolares.

Nessa experiência aqui revivida por mim e re-contada através das vozes de diferentes participantes, um dos aspectos que (re)dimensiona o currículo é o espaço escolar.

De que maneira se deu o uso dos lugares? De que forma foi possível ampliar os espaços, alargando as fronteiras da sala de aula? Até que ponto essa ampliação reorganiza e produz novos arranjos curriculares, por exemplo via conteúdos escolares?

Passo, então, a abordar essas questões buscando na memória, nas falas atuais das entrevistas e nos registros feitos anteriormente alguns aspectos que apresentem a nossa experiência.

Novos espaços curriculares foram criados: em especial a Biblioteca e o

entorno da escola, com o canteiro de plantas medicinais e ornamentais, o tanque de plantas aquáticas e a área verde ao redor da escola.

Na confecção dessa experiência, a Biblioteca da escola configurou-se como um dos espaços geradores das ações curriculares. Tornou-se um “espaço sagrado”, onde aconteciam todas as reuniões semanais da equipe. Ela se tornou os nossos bastidores, lugar onde realizávamos nossos aquecimentos e ensaios, nos preparando para a sala de aula. Foi aí que o grupo foi se fortalecendo, confiando um no outro, possibilitando a complementaridade e divergência de idéias para o constante avaliar(-se) e (re)planejar.

Além de ser o espaço de nossas reuniões, estar dentro de uma Biblioteca durante estes encontros nos possibilitou, em muitos momentos, inspirar-nos na procura de livros, artigos de revista, contos, notícias de jornal, poesias, entre outros. Estar em uma biblioteca, tendo a nossa volta “um mundo” de literatura, fazia com que sugeríssemos leituras uns aos outros, que descobríssemos preciosidades literárias, que compartilhássemos descobertas, ampliando nosso repertório.

“... não foi só uma coisa de a gente pensar no professor ensinando, mas no professor aprendendo. Acho que isso foi uma coisa muito, muito importante.”

(Prof^a. Stela – Entrevista em 11/12/2003)

Jorge Luis Borges definiu de maneira muito interessante uma biblioteca como sendo um gabinete mágico onde se encontram encantados os melhores espíritos da humanidade, esperando o nosso gesto para sair de sua mudez...

Retirando-se dessa “mudez”, o professor se coloca como um pesquisador, não apenas refletindo sobre a sua prática, mas também buscando encontrar diferentes materiais literários que possam inspirar o seu fazer pedagógico: poemas, imagens, artigos, textos dos mais variados... Nesse sentido, o fato de privilegiarmos a Biblioteca enquanto espaço de nossas reuniões semanais muito

enriqueceu o nosso trabalho.

No trabalho do entorno surgem, também, suas interfaces: os canteiros de plantas medicinais e ornamentais e o tanque de plantas aquáticas. No interior da escola, os espaços de aula “fora da sala de aula”.⁴

Nos canteiros, os alunos aprenderam a produzir mudas utilizando várias técnicas. Cada metro quadrado foi observado e as mudanças que ocorreram foram registradas periodicamente. Os alunos pesquisaram as propriedades das plantas medicinais, fizeram cartilhas, poesias, Atlas com mapas das origens das plantas medicinais cultivadas.



No entorno do prédio, dentro da escola, há o tanque de plantas aquáticas. Alunos e professores montaram o tanque de plantas após uma visita à Unicamp. Este lugar tornou-se a paixão dos alunos da Escola. Os alunos de sexta série observaram a formação de um ecossistema aquático montado por eles e uma grande quantidade de produções também surgiu a partir daí.



O estudo e denominação das plantas aquáticas, desenho do tanque, produções artísticas a partir das plantas/flores. Os alunos registravam periodicamente as alterações que ocorriam no tanque: domínio de determinadas plantas, desaparecimento de outras, adaptação ou não de plantas e animais. No

⁴ Para um detalhamento maior, veja Pinheiro et al, 2002

espaço criado com as ações dos alunos e professores no/sobre/com o tanque de plantas aquáticas, havia uma intimidade: os alunos tocavam nas plantas que conheciam pelos nomes: ninféia, pinheirinho d'água, aguapé, papiro, chapéu-de-couro, salvínia.

"... ampliou o estudo da Botânica para o estudo do meio, da escola... mais pessoas levavam os alunos pra fora pra trabalhar o ambiente e pra mim deu uma segurança diferente de também trabalhar no ambiente, trabalhar o estudo do meio que era uma coisa que às vezes eu saía, mas saía com uma certa insegurança, achava que a escola podia se inquietar porque era muito menino fazendo confusão lá fora..."

(profª. Edna – Entrevista em 05/02/2004)

O espaço escolar mais considerado e utilizado por todos, em todas as escolas continua sendo a sala de aula. As coisas mudam, mas as salas de aula, em sua grande maioria, continuam sendo as mesmas, com um quadro-negro na frente, carteiras enfileiradas, um aluno atrás do outro. Essa é uma das grandes tradições que persistem na escola.

Segundo Veiga-Neto (2000, p. 200), *a distribuição dos corpos e objetos, a hierarquização dos lugares, as proibições espaciais - se estabeleceram nas escolas e funcionaram como dispositivos disciplinares para que cada aluno aprendesse seu lugar e o que podia ou não podia fazer, em uma sociedade segmentada e hierarquizada.*

Possibilitar a ampliação dos espaços escolares é, portanto, tocar em um ponto que choca com um dos aspectos mais tradicionais da escola. Por isso a declaração da professora de ter receios de "incomodar" a escola ao sair da sala de

aula. Mas os professores do projeto, enquanto grupo, iam, aos poucos, se fortalecendo e se permitindo ousar...

No entorno dentro e fora da escola, estão as árvores plantadas há muitos anos pelos moradores, prefeitura, professores e alunos. Os alunos e professores as identificaram e lhes colocaram placas de identificação, com nome científico, nome popular, família e origem. Os alunos escolheram árvores para acompanhar suas mudanças que ocorreriam durante o ano. Pesquisaram as origens das árvores e em grupos escolheram-nas segundo critérios estabelecidos por eles. Os alunos foram registrando as mudanças através de fotografias, desenhos e textos. No final do ano todas as observações, anotações e descobertas foram transformadas em livros sobre a cássia, dama-da-noite, goiabeira, pitangueira, amoreira, ipê-de-jardim, uva-japonesa, flamboyant, etc. Essa forma de conhecer as plantas é também uma aproximação e um cuidado com as árvores. No currículo, as sensibilidades são privilegiadas neste caso.

Esse trabalho realizado no entorno da escola teve um significado muito grande nas nossas experiências. No final de cada ano letivo (1999 e 2000), ao visitarmos um fragmento de mata nativa⁵, os alunos tinham melhores condições de compararem o entorno da escola com a mata. A capacidade de observação de cada um foi ampliada e aguçada, porque tivemos contato direto com aquilo que ia sendo estudado, povoando o entorno, com suas árvores, de olhares e conhecimentos sensíveis.

“Essa questão da observação do adolescente foi um dos nossos temas de pesquisa também, foi sempre uma coisa que eu tentei trabalhar em Ciências, a observação do aluno em relação àquilo que a gente estava estudando.”

(profª. Edna - entrevista em 05/02/2004)

⁵ Mata São Francisco, um fragmento de mata nativa bem preservada, localizada em Campinas.

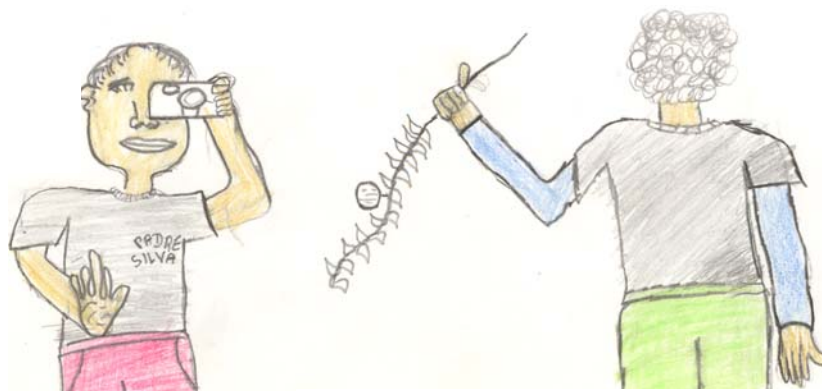


Ilustração do aluno Jonathan Santos

“...eu acho que, assim, você está numa sala de aula, você fala só sobre aquilo, você não faz mais nada, só fala sobre aquilo, acho que fica meio enjoativo. Agora, você saindo, você conversa sobre aquilo, você estuda sobre aquilo, aí quando você sai você vai conhecendo, você vai vendo, vai aprimorando mais, entendeu ? Aí fica bem melhor do que aquela coisa só na sala de aula, só explicação e você não vê nada e não adianta”.

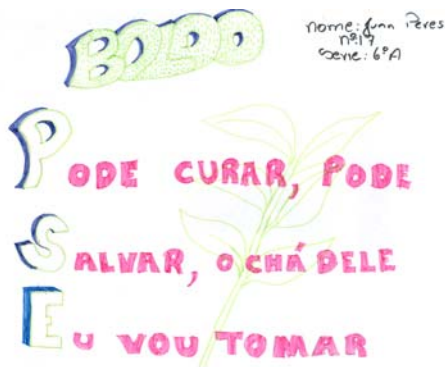
(aluna Marília – Entrevista em 28/06/2004)

Lembro-me de quando o tema das aulas de Ciências estava sendo “as flores e os polinizadores” e eu, nas aulas de Português, resolvi “embarcar também nessa viagem”. Saíamos da sala para observar as plantas que estavam em flor, escrevemos textos descritivos e adivinhações sobre as plantas, lemos poesias que enfocavam as flores, entramos em contato com haicais e os alunos produziram seus próprios haicais. Confeccionamos livrinhos sobre as flores e os polinizadores. Dava para perceber nos desenhos e textos dos alunos o quanto era importante observar, ver com seus próprios olhos, estar em espaços diferentes do que apenas aquele da sala de aula.

"... colocar sempre a observação da natureza também, e a criança estar experimentando mesmo o que é olhar uma árvore, o que é olhar uma planta, o que é observar uma flor... isso aí eu acho que muda também pra criança, ela passa a ser mais observadora...".

(profª. Stela – Entrevista em 11/12/2003)

Alguns exemplos de haicais podem ilustrar um dos resultados de nosso trabalho:



Santos (2000, p. 57), entre outros autores, considera que *“as experiências dos alunos, seus conhecimentos práticos, sua inserção cultural, são aspectos fundamentais a serem considerados pelas práticas pedagógicas.”* A ampliação dos espaços escolares vem contribuir para que esses aspectos possam ser considerados e valorizados no cotidiano escolar.

Ao ampliarem os espaços, ampliam-se também as possibilidades de visão, percepção, observação, associados à estética, permitindo-se, conseqüentemente, a ampliação dos conhecimentos.

“... os espaços em volta, não só a sala de aula, mas os espaços como uma forma de ajudar a construir o conhecimento...”

(prof. Valdemir - Entrevista em 04/12/2003)

Deleuze e Guattari (1997) nos falam sobre o espaço liso e o espaço estriado – o espaço nômade e o espaço sedentário. Segundo eles, esses dois espaços não são da mesma natureza, mas os mesmos só existem de fato *“graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso”* (p. 180).

No espaço escolar, talvez possamos considerar a sala de aula como um espaço predominantemente estriado. Espaço no qual *“fecha-se uma superfície, a ser “repartida” segundo intervalos determinados, conforme cortes assinalados”* (idem, p. 188). Um espaço no qual *“as linhas, os trajetos têm tendência a ficar subordinados aos pontos: vai-se de um ponto a outro”* (idem, p.184)

Com a tentativa de se ampliar os espaços escolares, trabalhando-se outros espaços além da sala de aula, amplia-se a possibilidade de criação de espaços lisos. *“No liso, é o inverso: os pontos estão subordinados ao trajeto.”* O espaço liso *“dispõe sempre de uma potência de desterritorialização superior ao estriado”* (Deleuze e Guattari, 1997, p. 187).

O que podíamos perceber, durante o processo vivido por nós na escola é que o fato de estarmos criando possibilidades de trabalho em diferentes lugares (nos canteiros, no tanque de plantas aquáticas, no entorno em volta da escola, na biblioteca, na sala de vídeo, nas visitas às instituições e a um fragmento de mata nativa...) fazia com que nos sentíssemos e conseqüentemente agíssemos de forma mais livre, mais transformadora, mais nômade.

O que não necessariamente significa que a sala de aula não possa também ser um espaço liso. Ou que trabalhar fora da sala de aula garanta sempre uma “viagem” de modo liso.

“... o que distingue as viagens não é a qualidade objetiva dos lugares, nem a quantidade mensurável do movimento – nem algo que estaria unicamente no espírito – mas o modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço. Viajar de modo liso ou estriado, assim como pensar... Mas sempre as passagens de um a outro, as transformações de um no outro, as reviravoltas.” (Deleuze e Guattari, 1997, p. 190)

Passando de um espaço a outro, experimentando diferentes movimentos e maneiras de “viajar”, íamos, aos poucos, nos sentindo mais confiantes para criar novas possibilidades de espaços, trajetos e direções.

No entanto, havia questões relativas à indisciplina em sala de aula ou mesmo um certo distanciamento entre professores e alunos, questões que surgiam em nossa rotina de trabalho e nem sempre eram muito trazidas para discussão nas reuniões. Havia, no grupo, algum “pudor” em se tocar em algumas questões. Esses “pudores” eram respeitados pelos pesquisadores e eram trazidos à tona na medida em que se davam espaços a eles... Eles acabavam, sem dúvida, sendo alguns dos aspectos deixados meio à margem.

Trechos de variadas aulas (2º sem/99):

A professora vai dizendo o nome dos alunos e mostrando os trabalhos. A turma está agitada e muitos alunos andam de um lado para o outro, jogam bolinhas de papel nos colegas.

- *Pessoal, as cartas até Sexta-feira, porque eu vou levar no Sábado.*
(...) *alguns alunos conversam.*
- *Vamos guardar o jornalzinho. É importante ouvir, pessoal.*
(...) *os alunos continuam conversando.*

"Ter alguém anotando nossas aulas no início também foi um desafio, pois eu, particularmente, me cobro muito, e me parecia que se algo fosse dar errado eu seria descoberta... Bobagens de um poder do conhecimento..."
(Profª Edna – Escritos seus em 15/11/2004)

Alguns alunos começam a brincar e fazem barulho. O professor vira-se para eles e diz:

- *Se vocês continuarem assim eu não vou dar nota!*

Os alunos estão dispersos e fazem muito barulho.

- *Vocês conhecem a história do sapo que vira príncipe?*

Ninguém responde... os alunos continuam desatentos...

- *Uma princesa beija o sapo e ele vira príncipe. Eu prometo que eu trago essa história. Mesmo você não tendo visto o sapo, deu para olhar o desenvolvimento?*

- **Não.** Responde um aluno.

Como os alunos não começam a desenvolver o trabalho a professora fala:

- **Pessoal... presta atenção... EU VOU EXPLICAR UMA VEZ. QUEM FEZ A EXPERIÊNCIA E TROUXE VAI SENTAR EM DUPLA PARA VER A EXPERIÊNCIA COMO FOI. VÃO VER E COMENTAR POR ESCRITO.**

Inicialmente somente duas duplas começam a fazer o trabalho. Outros alunos arrastam carteiras, conversam sobre as músicas do "Legião Urbana", brincam, olham revistinhas... Duas alunas [...] brincam com um alfinete ou agulha. Pegam os colegas desprevenidos, espetam o alfinete neles e depois morrem de rir... Mais duplas começam a fazer o trabalho. A professora conversa com alunos na sua mesa.

Esses são alguns fragmentos de aulas, de diferentes disciplinas. Aulas de Português, Artes e Geografia que foram assistidas durante o segundo semestre de 1999 e transcritas por uma auxiliar de pesquisa. Essas transcrições de aulas eram trazidas para o computador da escola e nos eram disponibilizadas para que as lêssemos e pudéssemos refletir sobre elas. Isso nem sempre era feito por nós. Talvez ocorresse mais individualmente, mas essas questões dificilmente eram trazidas para o grupo, de forma coletiva. Dessa forma, algumas questões que poderiam ter sido compartilhadas e talvez amenizadas no grupo (os conflitos, as dificuldades), nem sempre eram trazidas. Não queríamos ou não podíamos mexer em alguns aspectos. Eram questões deixadas à margem.

Construir, destruir e reconstruir possibilidades curriculares... É claro que tudo isso não é fácil. Mesmo para aqueles que se sentem dispostos a entrar em processos de mudança, os medos e os estranhamentos estão bastante presentes.

Medo de perder os limites. Será que é possível derrubar as cercas, alargar as fronteiras sem deixar de pisar os pés no chão? Será que é possível caminhar por outras trilhas, por outros caminhos, caminhar às margens sem perder o próprio rumo? Medo de que a inquietação – nossa e principalmente de nossos alunos – acabe virando bagunça, indisciplina... (A escola acaba muitas vezes preferindo crianças e adolescentes dóceis e não inquietos e curiosos, ávidos por aprender e descobrir.)

Vez ou outra aparecia nas reuniões esse assunto; percebíamos que havia certa dificuldade na relação professor/aluno, com alguns professores mais, com outros menos. Também percebíamos que quando ampliávamos os espaços para além da sala de aula essa dificuldade na relação era amenizada.

(Antonio Carlos) – Pelos relatos... As meninas entregaram os relatórios... Uma das observações são os tipos de interações dos professores com os alunos, um certo distanciamento. Podemos generalizar, na relação com o aluno há uma relação de afastamento dentro da sala de aula. A gente percebe a interação deles em atividades diferenciadas. Quando a atividade é diferente será que a gente professor também não é diferente? Talvez isso esteja influenciando. O momento da exposição é importante, eles cada vez falam mais. Talvez olhar que nas atividades que eles saíram de sala vocês tenham sido mais flexíveis, eles tenham tido mais liberdade...

(Estela) – São coisas que a gente tem que avaliar, talvez a postura da gente... tentar mudar.

Questionamentos, inquietações, dúvidas eram sempre provocadas em nós e, na medida do nosso possível – o possível de cada um – íamos modificando (ou não) alguns aspectos. Sempre com muito respeito.

Concordando com outros pesquisadores, Martins (2004, p. 107) coloca-nos que *“é importante atentar para a delicadeza de olharmos [os pesquisadores acadêmicos] a escola e o ensino reconhecendo os sujeitos que já existem nesse lugar e que não estão, o tempo todo, dispostos (e afoitos) a aceitarem qualquer tipo de interferência e/ou julgamento sobre suas ações.”*

“Aliando-se a todo um planejamento coletivo refletido, com várias vozes ouvidas, olhares particulares visando o conjunto que era aplicado em nossa prática cotidiana, havia a ação dos nossos coordenadores que nos questionavam de modo provocativo, fazendo-nos repensar em aspectos que considerávamos as nossas verdades e conclusões.”

(profª. Maristela – Escritos seus em 04/11/04)

E o que dizer do espaço que o grupo de professores participantes ocupava dentro da escola como um todo? Será que às vezes não éramos considerados meio marginais, ocupando um espaço às margens?

Realmente o nosso pequeno grupo foi, ao longo do tempo, se tornando muito fortalecido, tendo estabelecido laços de confiança, de cooperação e ajuda mútua. No entanto, o grupo era “uma ilha” dentro da escola, trabalhávamos com duas classes de 6ª série numa escola que tem quinze classes de 1ª a 8ª série. Mesmo nessas duas classes com quem trabalhávamos intensamente, éramos cinco disciplinas trabalhando com o projeto enquanto as demais (as outras quatro disciplinas) não participavam do mesmo. Havia, sim, alguns respingos, como quando, por exemplo, a professora de Inglês trabalhou uma história em quadrinhos de uma semente, realizando um trabalho que extrapolava as questões do aprendizado de uma língua estrangeira e se enveredava pelos caminhos da arte, ou de quando o professor de Matemática trabalhou com as noções de perímetro e área quando estávamos “mapeando” os canteiros, trabalhando com quadrantes. No entanto, na maioria das vezes, éramos vistos pelos demais professores como os diferentes, os “subversivos”, professores que, de alguma forma, vinham “incomodar” a rotina deles. Isso porque, com toda certeza, os alunos, ao vivenciarem aulas que se propunham a trabalhar de uma maneira diferente e inovadora, acabavam questionando mais os demais professores que mantinham uma postura mais tradicional no seu trabalho.

Em relação à equipe de gestão (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica), quem mais se envolvia era, sem dúvida, a diretora da escola que nos dava todo o apoio para a realização do projeto. Todas eram sempre convidadas para participar de nossas reuniões, mas eram muito raros os momentos em que elas estavam presentes. Além disso, eram poucos os momentos em que o nosso grupo podia se colocar nas reuniões semanais de TDC (Trabalho Docente Coletivo), mostrando as ações/os resultados do projeto. Sempre que havia esse espaço, ele era “cavado” por nós mesmos, foram poucos os convites por parte da orientação pedagógica. Era como se, no Programa de Ensino, fosse criado um

currículo paralelo ao que a escola como um todo produzia, às margens do Projeto Pedagógico da escola.

Pode-se, então, considerar que grande parte dos resultados se restringiu às classes com as quais trabalhávamos. Nas outras classes ou disciplinas aconteceram apenas alguns respingos, de forma mais pontual. Sem dúvida, ele poderia ter tido uma influência bem maior do que teve para a escola como um todo.

Essa é uma das características da escola, como instituição. Dentro dela há alguns espaços de troca e aprendizagem, mas costuma ser muito difícil para essas experiências serem socializadas no coletivo. Elas acabam se restringindo às pessoas que estão diretamente envolvidas naquele processo.

Um projeto como esse tem como proposta principal a produção de inovações curriculares. Para que isso possa vir a acontecer, há momentos de inquietações, incômodos, dúvidas, desistências. A escola, enquanto instituição, apresenta resistência para o novo. Dentro da escola, há várias visões diferentes e nem todos têm a disponibilidade de sair do conforto, negociar, trocar, inovar. Há que se respeitar cada um!

Apesar de estarmos em um momento de debate e reflexão sobre a diversidade cultural e a inclusão social, nem todos se apresentam dispostos a superar o individualismo e a competitividade, a aceitar o outro e estabelecer uma vivência de encontro, cooperação, troca e aprendizagem.

Trechos de relatório – julho/98 a junho/99:

<p>Os professores das séries iniciais estão se envolvendo com o trabalho que estamos realizando com as plantas medicinais com o apoio da Profa. Simone, da Unicamp. Com estas plantas estamos fazendo uma pesquisa com os pais e depois realizaremos plantio na própria escola, com o objetivo de estudar essas plantas, assim como a forma de utilizá-las corretamente. Este plantio será realizado e</p>
--

acompanhado pelos alunos e as plantas cultivadas serão doadas para as pessoas da comunidade. (...)

Tivemos também a experiência com a Profa. Neuza, da 3ª série, que se interessou pelo trabalho com sementes, vindo a realizá-lo com a sua turma, juntamente com a Profa. Stela, de Educação Artística.

O apoio da direção também é um aspecto que conta bastante. A diretora já está na escola há 12 anos e é uma pessoa que, além de ser muito competente e trabalhar com muita seriedade, acredita em propostas e projetos "alternativos", "diferentes", que visem um maior aproveitamento por parte dos alunos. Ela é, portanto, uma pessoa que nos dá total apoio. O grupo realmente pode contar com a ajuda dela.

Nos relatórios, muito pouco se vê dessas limitações, dessas frustrações nossas por não termos podido influenciar mais a escola como um todo. A frustração maior veio ao grupo quando o projeto acabou e aí perdemos aquele tempo/espço tão sagrado que era o de nossas reuniões semanais, de nossos encontros de crescimento e reflexões coletivas.

Mesmo hoje em dia, na escola, às vezes alguns de nós, professores que fizemos parte do projeto, temos uma vontade grande de estarmos compartilhando com os nossos colegas, principalmente com os professores de 5ª a 8ª série, a riqueza dessa experiência visto ser essa uma das maiores dificuldades que temos: a organização de um trabalho interdisciplinar. Parece que a correria e os "atropelos" da escola nos impedem de ter um espaço para a socialização da experiência vivida. Ou isso não é priorizado mesmo! A equipe de gestão da escola foi totalmente modificada daquela época para cá e não se consegue dimensionar a importância que um projeto como esse teve para cada um de nós, profissionais que em sua maioria permanece na mesma escola.

Acredito, no entanto, que, a experiência nos transformou bastante. Somos hoje professores que, ao planejarmos nossas aulas, ao pensarmos nos conteúdos e formas não nos prendemos tanto às especificidades de nossa disciplina, fazemos um trabalho mais aberto a diferentes visões, desenhando caminhos e possibilidades heterogêneas e já não tão lineares e previsíveis. E isso, sem dúvida, acaba por respingar aqui e ali e influenciar o trabalho pedagógico da escola como um todo. O grupo de professores que permaneceu na escola está sempre requisitando tempo/espço para que façamos planejamentos coletivos e para que tenhamos temas comuns a serem trabalhados na escola de 1ª a 8ª séries.

TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO...

*“Nós dividimos o tempo quando ele
na realidade não é divisível. Ele é
sempre e imutável. Mas nós precisamos
dividi-lo. E para isso criou-se uma coisa
monstruosa: o relógio.”*
(Clarice Lispector)

Aí está mais uma das tradições marcantes da escola: a divisão do tempo. O tempo da escola é bastante rígido, o horário das aulas deve ser seguido e respeitado por todos. Mesmo nas séries iniciais do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, há uma tendência a se dividir o tempo com as disciplinas escolares. O tempo deve ser bem dividido e muito bem aproveitado.

A partir da 5ª série, então, nem se fala. Aí é que os horários ficam mais rígidos mesmo. Aulas de 45 ou 50 minutos se sucedem umas às outras e às vezes uma determinada turma pode chegar a ter cinco, seis aulas diferentes no mesmo

dia, com professores diferentes. Acabam tendo um horário totalmente fragmentado em que se torna difícil ter tempo para planejar, avaliar e até mesmo para “saborearem” o tempo juntos, professores e alunos.

Segundo Palamidessi (2002, p. 115), *“dentre outros quadros escolares, os horários são os que administram a distribuição e o uso do tempo semanal e diário. O horário... regula os limites do tempo e da atividade.”* Esse autor, referindo-se ao sistema educativo argentino, vai apontando as mudanças que vão ocorrendo historicamente em seu país, relacionando tempo e currículo na escola elementar através da análise de diferentes quadros de horário. O autor reconhece que é a partir da década de 80 *“que algumas idéias relativas ao uso do tempo que surgiram cinqüenta anos antes finalmente pareciam ter encontrado o momento para se desenvolver plenamente: o chamado a questionar a simultaneidade dos sucessos escolares, a crítica à dispersão da atenção ou à fragmentação do conhecimento”*. O cálculo e a distribuição do tempo passam a ser *“mais móveis, mais múltiplos e mais sociais”*(p. 130).

O que observamos hoje, no entanto, é que, apesar de ser menos rígido e mais flexível, o tempo ainda acaba sendo mais um mecanismo de regulação e controle existente dentro da escola.

“O sistema escolar está organizado, antes, para facilitar o controle técnico sobre os processos de aprendizagem com o fim de alcançar objetivos específicos, segundo a política dominante, do que para favorecer autonomia profissional ao docente.”

(PEREIRA, 1998, p.179)

Um outro aspecto que considero muito pertinente quando nos referimos à questão do tempo é a rapidez do tempo escolar: A escola não para nunca!!!

“O tempo não para e, no entanto ele nunca envelhece”.

(Caetano Veloso)

Como educadora, percebo muito isso no cotidiano da escola. Às vezes nos dá vontade de parar o tempo a fim de podermos refletir a nossa prática com mais vagar, de podermos planejar ações conjuntas com tempo, de discutirmos com calma. Isso não é possível! A correria, os atropelos, as ações se desenrolando umas pós as outras não nos permitem que tenhamos esse tempo... Faz-se necessário estar atento para acompanhar as mudanças, as novidades. E nem sempre isso é possível!

Ao escrever sobre isso, vem à minha memória a figura do coelho branco de olhos cor-de-rosa, personagem de Alice no país das maravilhas. Ele está sempre a tirar um relógio do bolso do colete, a olhar as horas e a correr, fazendo seu caminho a toda pressa, dizendo: “Meu Deus! Meu Deus! Vou chegar atrasado!”. Parece-me que os profissionais da escola são, em sua maioria, como esse coelho, sempre preocupados em não se atrasarem, em darem conta da melhor utilização possível do tempo.

Jorge Larrosa (2004, p.120) também nos traz essa idéia:

“Cada vez estamos mais tempo na escola (...) mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre que aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, esse sujeito já não tem tempo.”

Volto, então, o meu pensamento para as lembranças sobre as experiências por nós vividas no Programa de Ensino. De alguma forma, também conseguimos criar um tempo escolar um pouco diferenciado. Conseguimos quebrar um pouco essa rigidez ao planejarmos, por exemplo, atividades que eram iniciadas em uma aula, com um determinado professor e continuado nas aulas seguintes com outros professores. Também acontecia de planejarmos atividades conjuntas em que dois ou três professores estavam juntos, trabalhando com a mesma turma. Embora houvesse muitas limitações, fizemos modificações no tempo escolar, quebrando algumas fronteiras.

Logo no início do Projeto, ao pensarmos juntos em como iniciar o ano letivo, surgiram algumas idéias e entre elas estava a realização de uma atividade que envolvesse os alunos das duas turmas ao mesmo tempo e que contasse com a presença dos professores e de mais algumas pessoas envolvidas no Projeto que pudessem estar presentes. A essa atividade denominamos “Banquete do Padre Silva” e o planejamento feito, conforme registrado em relatório (1º relatório – julho/98 a julho/ 99), foi o seguinte:

Planejamento da primeira aula do Programa de Ensino “O Banquete do Padre Silva”

Preparação - a mesa foi composta de alimentos de origem animal e vegetal.

Pratos - (estes foram servidos aos alunos)

Sanduíche de queijo e presunto, maionese, mandioca cozida e temperada como salada, bolo de banana, salada de frutas (laranja, maçã, banana, abacaxi, uva, mamão), sementes: (várias sementes misturadas) uva-passa, nozes, caju, amêndoas, amendoim, castanha do Pará, avelã, etc.

Arranjos - (pratos com vários tipos de vegetais



Ilustração do aluno Ralf Macedo

para serem observados)

- ✖ raízes: cenoura, beterraba, nabo
- ✖ caules: batata inglesa
- ✖ folhas: reponho e folhas utilizadas em chás (plantas medicinais) - mate gelado
- ✖ flores: couve-flor e flores do campo
- ✖ frutos: maçã, laranja, banana, abacaxi, coco e goiaba
- ✖ sementes: além daquelas que foram servidas, amostras em vidros de arroz, feijão, aveia, ervilha, lentilhas, etc.
- ✖ produtos industrializados: em vidros - trigo, açúcar, farinha de mandioca, fubá, trigoilho, café, nescafé, farinha de rosca, etc.

Aromatizantes - óleo essencial, para produzir um perfume suave.

Natureza morta - quadros espalhados no salão com o tema

Havia no salão algumas palavras para serem analisadas e utilizadas durante a atividade: Sabor, Aroma, Sensação, Som, Olfato, Recordações, Cores e Formas.

ATIVIDADES - os alunos foram recebidos no salão, com a mesa já preparada, e deveriam observar tudo que há na mesa e no ambiente, utilizando principalmente os sentidos da visão, olfato, tato e paladar; tentar perceber as recordações, sentimentos e emoções que podiam surgir durante a observação e a degustação; discutir com os colegas e professores o que significou a atividade e registrar o que perceberam, sentiram e analisaram através de texto e desenho.

Tudo foi preparado por nós com muito carinho, mas também com uma boa dose de ansiedade e dúvida: “será que os alunos vão entender o que deve ser feito, como devem agir? Que instruções daremos a eles? Como fazer para que haja organização e ordenação?” Queríamos realizar uma atividade diferente, inovadora, mas não tínhamos muita certeza se ela daria certo.

A escola, enquanto instituição, possui aspectos muito rígidos: a centralidade da figura do professor, os saberes compartimentalizados em disciplinas, a necessidade de tornar todo o tempo útil, o planejamento linear, os conteúdos, a avaliação... Mesmo para um grupo que esteja disposto a criar um novo, um

diferente, essas “ousadias” nos deixam muito inseguros, sem saber ao certo onde pisar.

As conversas, as dúvidas, os medos, as possibilidades eram sempre compartilhadas pelo grupo e era no grupo que nos sentíamos mais fortes e capazes de realizar inovações curriculares.

Nessa atividade “do Banquete” houve uma re-organização do tempo escolar. A primeira parte, o Banquete propriamente dito, realizado no refeitório da escola, teve a duração de duas aulas seguidas. Foram duas aulas em que os alunos estavam em duas turmas juntas (as duas sextas séries) e contavam ainda com a presença de três professores diferentes, além de outras pessoas envolvidas no Projeto (dois pesquisadores e duas bolsistas de iniciação científica). Nas aulas seguintes, ainda no mesmo dia, uma das professoras fez, na sala de aula, uma plenária onde os alunos, sentados em círculo, iam contando a experiência por eles vivida, levantando os aspectos que haviam sido mais marcantes para cada um.

A partir dessa atividade planejada e vivenciada coletivamente, cada professor foi desenvolvendo o seu trabalho dentro (ou fora) da sala de aula. Caminhou-se para os temas origens, transformações, lembranças e recordações.

Alguns desses temas, escolhidos a partir do “Banquete”, traziam uma discussão sobre o Tempo e algumas de suas dimensões. O Tempo passou a ser um conteúdo a ser trabalhado com os alunos.

Nas aulas de Português foi feita uma produção de texto com o tema: “Recordações/Lembranças”. Cada aluno escreveu sobre o que tinha vindo a sua mente ou sobre as sensações que tinha tido durante o “Banquete”. Depois comentamos um pouco sobre as lembranças de cada um. Vale ressaltar que no próprio dia do “Banquete”, durante a plenária, já havia aparecido algo assim e por isso consideramos importante fazer o registro escrito e aprofundar um pouco de nossas memórias.

“O problema do tempo é esse. É o problema do fugidio: o tempo passa. Volto a recordar aquele belo verso de Boileau: ‘O tempo passa no momento em que algo já está longe de

mim'. Meu presente – ou o que era meu presente – já é o passado. Mas esse tempo que passa, não passa eternamente... Em todo o caso, a memória permanece. A memória é individual. Nós somos feitos, em boa parte, da nossa memória.” (Borges, 2002, p. 62)

Nas aulas de Ed. Artística foi realizado o seguinte trabalho, conforme relato da professora:

Considerando que muito se falou em lembranças (nozes = Natal, canela = doces, cheiros = misticismo, macumba, etc.) e origens dos alimentos, optamos por iniciar os trabalhos com o tema "Origens".

Os alunos providenciaram um caderno de anotações, que seria um diário iniciado com uma pesquisa sobre a origem da família. Com esta pesquisa, elaboraram a árvore genealógica, incluindo também fotos antigas e modernas, desenhos guardados da infância ou de um irmão ou primos menores, para ver a evolução do desenho nas diferentes idades.

Uma mãe de um aluno comentou que por causa desta pesquisa, pela primeira vez, a família conversou sobre sua origem, o que foi muito agradável.

Partimos, então, para a origem do homem. Assistimos a três filmes da coleção "O Homem e sua Grande Aventura":

- 1- Os antepassados do Homem
- 2 - O Homem de Neanderthal
- 3 - O Homem de Cro-Magnon

Durante os filmes fomos comentando os fatos, observando também em outros livros de arte ("História Geral da Arte - Pintura I", Edições De Prado) e alguns didáticos de história, pinturas e objetos construídos na época. Numa das partes de um dos filmes, os alunos se interessaram pela pintura das cavernas, onde se utilizava a terra (argila) como pigmento. Falamos sobre a origem das tintas, os pigmentos, a tinta a óleo a têmpera, o que é a tinta hoje e sua durabilidade.

Propus uma pesquisa das cores e tons da terra, onde seria observada a terra do quintal das casas, dos jardins dos prédios, dos terrenos nos arredores da escola e da própria escola. Foi uma surpresa para muitos alunos a descoberta de que a terra tem tons e cores diferentes. Observaram também diferentes tipos de areia, pois alguns alunos tinham as casas em reforma e levaram amostras. Fizemos experiências de pinturas com terra, areia e cola. Os alunos gostaram muito. Todos fizeram mais de um trabalho e acharam muito interessante o resultado.”

(Relato da Profª. Stela- 1º relatório: julho/98 a julho/99)

Simultaneamente, nas aulas de Ciências, trabalhava-se a forma de obtenção dos alimentos que os homens primitivos, denominados "Homens das cavernas" possuíam. Alguns alunos pesquisaram na biblioteca da escola e outros escreveram sobre o assunto segundo o que já haviam estudado na 5ª série (eles haviam assistido a um vídeo).

Através de conversas e com a troca de relatos chegaram ao “homem coletor”, “homem agricultor” e como era difícil conservar os alimentos.

Foi pedido, depois destas conversas, que eles escrevessem como se fossem um dos habitantes daquela época.

As discussões sobre o tempo (transformações e fatos ocorridos ao longo do tempo, na história do Homem ou na história pessoal de cada um) foram trabalhadas em diferentes disciplinas, sempre que possível de maneira integrada.

O currículo ia sendo construído de maneira coletiva, pelos professores de cada uma das disciplinas, usando-se para isso também o tempo “tão precioso” de nossas reuniões semanais. Tempo que tínhamos para a troca, o compartilhar, ouvir e ser ouvido. Tempo que tínhamos para nossos encontros.

“Eu acho que nessas reuniões a gente pôde pensar junto, trabalhar junto, o grupo ficou forte. E a gente percebeu que muitas vezes os meus medos eram os mesmos dos meus colegas e eu acho que o trabalho ficou muito rico.”

Nem sempre essas inovações eram realizadas com total tranquilidade. As mudanças, as ousadias requerem uma disposição muito grande e às vezes mexem demais com aspectos que já estão cristalizados em nós. E com os nossos medos...

Uma das vezes em que surgiu o conflito, a dificuldade, foi um momento de muito crescimento no grupo. Propusemo-nos a realizar uma atividade que exigia um tempo maior; ficou, então, combinado que o trabalho seria realizado em aulas duplas, com diferentes professores na 6ª A e na 6ª B.

Tratava-se de da seguinte proposta:

Paisagem Recriada

"A pavimentação das ruas e as edificações cobrem 98% da zona urbana de São Paulo, apenas 2% contém terreno nu, capaz de absorver água diretamente. A área somada de todos os telhados representa 60% ou mais da área impermeabilizada. É um deserto de rocha artificial, nu e estéril."

("Correio Popular", 05/03/99, Opinião)

Você, sendo um artista plástico, que solução daria para isto numa Representação Plástica? (Na sala foram deixados vários materiais para que os alunos realizem esta atividade, como sulfite 40, tinta guache, pincéis, sucata, cola, papelão, papel dobradura, laminado, fita crepe, etc.)

Decorrido esse tempo de duas horas-aula, constatou-se que os alunos não tinham dado conta de terminar a tarefa. Envolveram-se bastante, queriam caprichar e a maioria acabou criando uma maquete, o que realmente demandava tempo. Desse modo, no dia seguinte, dois outros professores finalizariam com os

alunos o trabalho. Essa situação, no entanto, não havia sido combinada antes, pois não era prevista.

O que aconteceu? O professor de Geografia conseguiu dar seqüência com os alunos sem grandes dificuldades. No entanto, comigo, professora de Português, o trabalho acabou sendo muito penoso e cheio de dificuldades. Fui pega de surpresa, não sabia exatamente onde estavam os materiais, acabei ficando perdida no meio de tintas, pincéis, vasilhas entornadas, paninhos para limpeza... Acabei me estressando bastante e fiquei muito mexida com aquela situação que, para mim, não era nem um pouco usual.

O fato foi levado à nossa reunião semanal e discutido com todos. Percebemos que todos nós temos limitações e lidamos diferente com as “técnicas”, com os “tempos” e com os materiais específicos. Ao relatar ao grupo o que tinha acontecido, fiquei muito mexida, me emocionei e percebi as minhas dificuldades ao lidar com expressões artísticas que envolvam materiais muito diversificados. Talvez a dificuldade de organizar todo esse material e de orientar os alunos a utilizá-los adequadamente.

“Como corpo docente eu acho que a gente teve uma troca muito interessante entre os professores porque a gente trocava aquilo que dava certo e aquilo que não dava certo. E é nisso que eu acho que a gente cresce muito... E foi para mim um trabalho de muita troca e de humildade, a humildade das pessoas, dos professores em voltar para uma reunião depois de um planejamento e falar das suas inseguranças, dos seus temores... Eu acho isso fundamental para equipe crescer como profissional...”

(Prof^a. Edna - Entrevista em 05/02/2004)

O grupo compreendeu as minhas angústias e combinamos que no caso de uma eventualidade como essa o colega deveria ser avisado com antecedência

para poder se organizar melhor e inclusive decidir se aceitaria ou não lidar com cada um dos desafios.

Havia no grupo “*o respeito pela fala de cada um, pela sua forma de pensar, o esforço honesto de todas as partes em tentar se entender...*” (Pernambuco, 1997, p.24).

*“Mas no conflito mora a vida
e nenhum tempo é hora de morrer.
Nenhum tempo é para renunciar
Fechando as taramelas do futuro.”*
(Régis de Moraes, 1986, p.135)

O fato de formarmos, nós, professores integrantes do projeto, um grupo unido e cooperativo teve também um duplo significado. Se por um lado a nossa união nos fortalecia, dando-nos a segurança de ousar e tentar fazer um trabalho inovador, também havia entre nós certa cumplicidade e uma segurança para que, enquanto grupo, não se/nos permitir/mos tocar em alguns pontos que talvez deversem ter sido mais “mexidos”, melhor trabalhados.

Um exemplo disso eram essas nossas reuniões semanais. Nós, professores, em uma determinada época, consideramos que os pesquisadores deveriam estar presentes, trabalhando conosco, apenas de quinze em quinze dias. Dessa forma, acreditávamos que poderíamos priorizar o planejamento e a organização de nossa prática em sala de aula, o que considerávamos extremamente importante. No entanto, dessa forma, acabamos “perdendo tempo” em relação aos aprofundamentos teóricos, às leituras e discussões. O grupo chega a discutir isso em uma de suas reuniões, mas os professores, com a força do grupo, acabam por não mudar muito essa rotina; as reuniões sempre foram semanais, mas com a presença dos pesquisadores apenas quinzenalmente.

(Roseli) – Eu acho que o ano que vem é importante trabalhar mais os textos. O texto do Reigota eu até passei para outras pessoas. Acho que é um texto muito legal. Acho que estudar junto. Vir com coisas lidas para a reunião.

(Estela) – Eu acho interessante, mas quando? A reunião de quinta é importante!

(Maria) – Ler eu acho que a gente até lê, mas, discutir... depois com o relatório foi se dispersando...

[...]

(Antonio Carlos) – Eu vejo que num projeto como esse nós temos que nos reunir toda semana. São Carlos é assim. Nessa semana são discutidos vários aspectos... levar textos... No nosso grupo a gente perde a continuidade. O fato de vocês estarem experimentando fazer um planejamento conjunto tornou impossível vocês terem um espaço e ainda as visitas à UNICAMP, à Mata... As reuniões ficaram ainda mais esparsas. Tinha que fazer as visitas e nós orientamos as reuniões para isso. As discussões teóricas não foram feitas. Também nós não fomos chamados para vir toda semana. A prática tomou mais tempo do que a reunião.

As discussões sobre a prática eram fundamentais, mas acabamos perdendo a oportunidade de um aprofundamento teórico maior. E mesmo isso tendo sido questionado, o grupo não se convenceu dessa necessidade.

Não se convenceu talvez porque realmente precisasse de um momento, de um tempo em que estivéssemos apenas os professores.

“Muitas vezes, eu não entendia algumas coisas que o Antonio Carlos dizia. Ele me parecia enigmático. Onde ele estaria querendo chegar? Sentia-me insegura. Não sabia que caminho tomar. O grupo me fez muito bem. Minhas angústias diminuía ao me encontrar com os colegas. Eles também tinham inseguranças. Choramos juntos algumas vezes. Percebemos que havia muita coisa a aprender. Aprendemos muito.”

(Prof^a. Stela - escritos seus em 07/11/04)

Parece que o grupo precisava de um espaço/tempo só dos professores, sem a presença dos pesquisadores e isso foi, de certa forma, “imposto” pelos professores. Era como se nós realmente precisássemos nos distanciar um pouco para nos sentirmos mais seguros. Seremos também um pouco marginais, no sentido de ter um espaço só nosso, mais à margem.

O tempo da escola, isto é, o tempo das práticas pedagógicas, da sala de aula é muito diferente do tempo das pesquisas, ou seja, o tempo das reuniões, das leituras, da análise dos dados, da escrita dos relatórios. Essa diferença era um conflito vivenciado por nós, professores, porque não havia como escapar de estar vivendo esses dois tempos distintos simultaneamente. Precisávamos conviver com os dois e havia sempre uma tensão entre eles, como se fosse uma disputa para ver qual deles sairia vencendo. E embora todos os professores envolvidos estivessem engajados com a possibilidade de ir se tornando um professor-pesquisador, parece que a importância de ser um professor e de estar desenvolvendo, aprimorando e ousando (n) o nosso trabalho de sala de aula era maior e mais significativa para nós...

Eram os estranhamentos... Às vezes parecia que a distância entre a academia e a prática escolar era tão grande! O entrosamento entre esses dois “mundos” nem sempre era fácil, dando às vezes a impressão de que havia um abismo entre eles.

*“Que quer dizer então querer o acontecimento?
Será que é aceitar a guerra quando ela chega, o
ferimento e a morte quando chegam?”*

(Deleuze, 2003, p. 152)

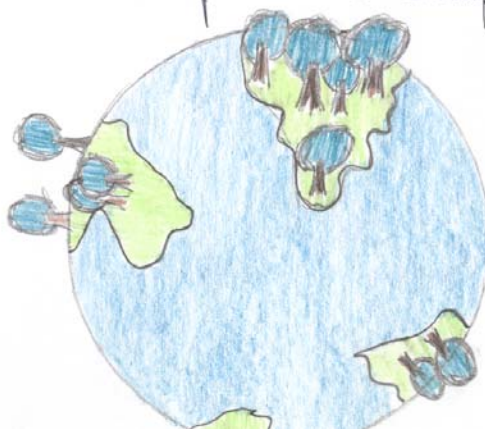
Um outro aspecto que me vem à memória ao pensar na dimensão temporal de toda essa experiência vivida foi a possibilidade de termos criado também um registro feito pelos alunos ao longo do tempo.

Durante esta semana passada nós aprendemos várias coisas sobre o Projeto Slera como:

As matas que existem no Brasil, escolhemos os nomes para os livros do projeto Slera, ouvimos a música "O rio da Serra", fizemos nossa árvore genealógica, classificamos as plantas e sementes, etc.

Eu acho muito importante sabermos ou aprendermos a classificar alimentos.

James de Paula Steiger



26/02/19

Um trecho do relatório nos conta como se davam esses registros semanais:

Toda sexta-feira, desde o início do ano, os alunos estão elaborando um registro das atividades desenvolvidas naquela semana. Pretende-se que, com o conjunto dessas produções, a gente vá formando um livro com a “história” do Programa de Ensino.

Primeiro conversamos a respeito daquela semana tentando lembrar o que foi feito, o que aprendemos, o que eles gostaram mais, etc. Depois dessa retomada, dois alunos são escolhidos (ou se voluntariam) para escrever sobre aquela semana.

Tem sido muito importante essa atividade, pois dá para percebermos momentos em que as diferentes aulas/disciplinas se relacionam ou interagem mais ou menos entre si.

No início os alunos tinham mais dificuldade em enxergar essas inter-relações e às vezes vinham com falas mais ou menos assim:

“Mas isso também é do Programa de Ensino”?

“Essa semana não fizemos nada do projeto em tal disciplina!...”

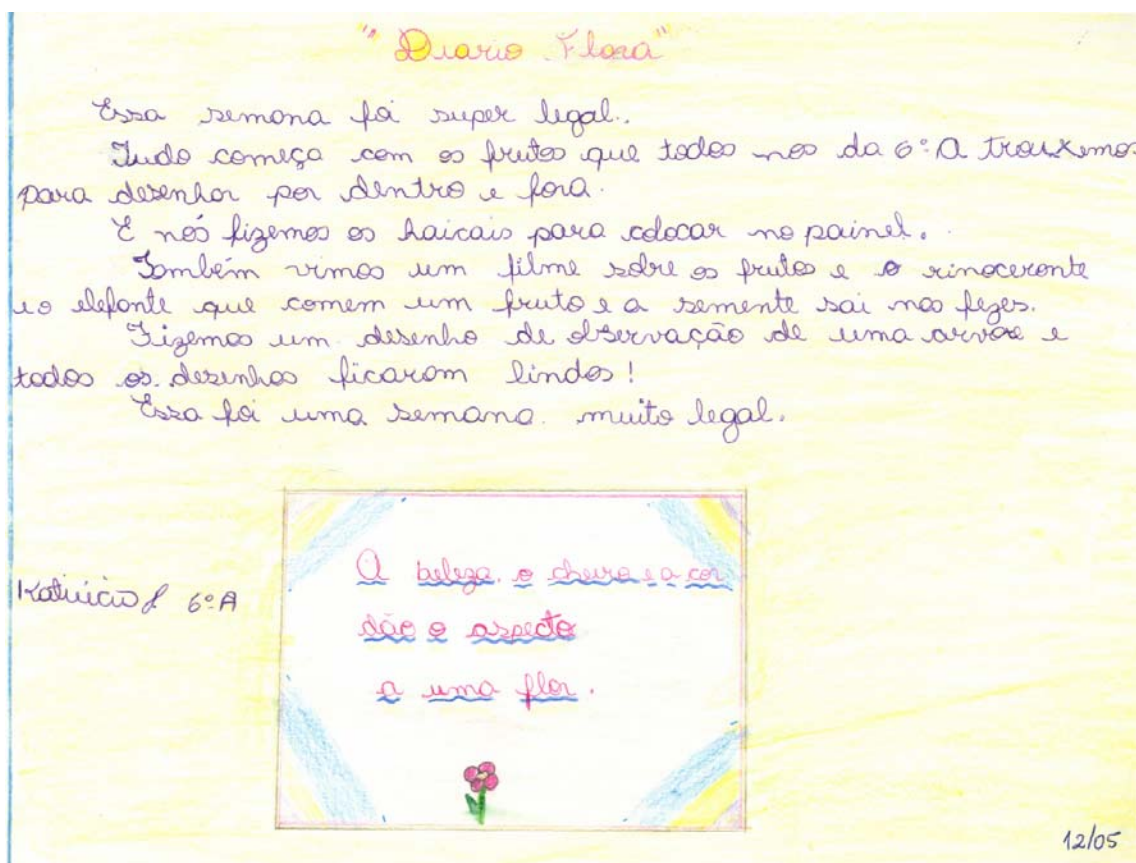
Com o passar do tempo percebo que já está mais claro para eles que nós, professores, temos trabalhado junto e que o trabalho de um complementa o do outro.

Tem sido muito rica essa possibilidade de estar registrando o trabalho na visão do aluno, na visão que eles estão tendo do projeto.

A maioria deles se empenha bastante, capricha e se sente realizado ao ver uma página do nosso “livro” escrita por ele.

(Relato da prof^a. Maria – 1º relatório-julho/98 a julho/99)

Nessa experiência, fazíamos juntos, professora e alunos, oralmente, uma retrospectiva do tempo vivido, um “flash-back”, rememorando o trabalho pedagógico que fora vivenciado no grupo durante aquela semana. Em seguida, diferentes alunos iam registrando o que havia sido mais significativo na visão de cada um.



Uma outra questão relacionada a aspectos temporais diz respeito a uma melhor percepção do ritmo /do tempo do aluno. O tempo que cada um leva para entender, captar e realmente aprender um conceito ou uma idéia nova. Durante toda essa experiência nos foi possível avaliar que às vezes o professor acaba considerando um determinado conteúdo a ser trabalhado como muito óbvio, muito fácil, tranquilo de ser compreendido quando na verdade ele nem sempre é e muitas vezes deveria ser abordado de diferentes formas até que a maioria dos alunos pudessem compreendê-lo.

A professora de Ciências destaca este aspecto do respeito maior ao ritmo/ tempo do aluno como uma das mudanças que o Programa de Ensino proporcionou a ela:

“Uma coisa que eu vi é que o meu ritmo é muito acelerado para alguns alunos, então às vezes eu lendo os escritos das aulas que eu trabalhava durante o Projeto eu vi que eu sou muito acelerada e às vezes o adolescente precisa de uma certa calma para desenvolver aquilo que está sendo proposto. Então, a minha ansiedade diminuiu um pouco. Eu sei que às vezes o aluno precisa de um tempo maior e com isso eu tenho mais calma de fazer alguns conteúdos. Por exemplo, eu lembro que quando eu trabalhava chaves dicotômicas para identificação dos vegetais eu trabalhava uma ou duas aulas no máximo antes do Projeto e no Projeto eu vi que às vezes eu tinha que fazer umas quatro, cinco aulas para trabalhar com a chave e para o aluno saber o que estava fazendo. Eu percebi que eu tenho um ritmo acelerado e eu estou desacelerando um pouco.”

(Profª. Edna – Entrevista em 05/02/2004)

Já uma das pesquisadoras que participou do Programa de Ensino comenta sobre algumas dessas mudanças/percepções que influenciaram na sua prática docente na Universidade:

“... Aqui mesmo na universidade a gente tem uma aula prática muito interessante que agrega estudos, por exemplo, de pigmentos, uma aula quase de bioquímica associada com botânica porque a gente usa a distribuição de pigmentos para tentar caracterizar grupos de plantas. Diferenciar grupos de plantas com base em alguns pigmentos determinados que a gente consegue manipular,

trabalhar durante a aula prática. E, nas primeiras vezes que a gente aplica essa aula, você tem uma idéia de que você pode chegar ali, explicar, os alunos fazem e que eles conseguem resumir associando com a parte teórica que já foi dada antes. Mas ano após ano eu vejo que isso não é verdade, não é tão rápido assim e você às vezes numa aula por mais que você ache que você chamou a atenção de alguns aspectos, você tem que trabalhar com a possibilidade de que o entendimento não é igual para todos. Eu acho que isso é uma coisa que a gente vai aprendendo com o tempo. Às vezes você fala: "Nossa, mas eu expliquei aquilo perfeitamente, eu fiz aquela atividade, eu acho que eles vão atingir os objetivos 100%, vão ter um entendimento". E muitas vezes a gente percebe que não é isso. Então, eu acho que o Projeto de Ensino também serviu, ao lado da experiência que a gente vai adquirindo, para mostrar também que a diversidade que você encontra numa sala de aula é muito importante e muitas vezes a gente não considera esse fator diversidade."

(pesquisadora Eliana – Entrevista em 19/05/2004)

Disponibilizar-se a repensar a questão do tempo, principalmente no que se refere ao tempo/ritmo individual de cada um, é enxergar a possibilidade da existência de um tempo e de um espaço escolar não homogêneo.

Volto à questão da grande importância dada ao melhor aproveitamento possível do tempo escolar, a preocupação com a quantidade e não com a qualidade do que se ensina/ se aprende, aspectos tão fortemente enraizados/cristalizados em nossas escolas.

Veiga-Neto (2003-a, p. 108) nos coloca que

“Na medida em que a educação nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós.” Segundo ele, “temos um bom exemplo disso no caso do espaço e do tempo. Ambos nos parecem transparentes, ou seja, ambos parecem estar aí, desde sempre pré-dados, como um a priori, formando um cenário de fundo no qual estamos imersos e sobre o qual se movimentam as nossas vidas e o mundo social”.

Arroyo (2000, p.148) expressa muito bem as dificuldades que se tem em ser um pedagogo feliz, que trabalhe com alegria e prazer quando:

“As normas escolares, os tempos e espaços, o trabalho e até o conhecimento disciplinado tornam restritas as possibilidades de prazer, não porque a ação educativa não possa ser prazerosa, mas porque o enquadramento disciplinar e normativo afoga o sonho de cada mestre e educando”.

Por isso a importância das ousadias, das mudanças, mesmo que possam parecer pequenas ou pouco significativas. Para se sentir capaz de trilhar novos caminhos é preciso que se vá aos poucos quebrando os moldes, as cristalizações, as normas, tão arraigadas dentro de nós e das instituições.

Foi também assim, permitindo-nos repensar os tempos e os espaços escolares que fomos criando um currículo coletivo, em que se considerava bastante as experiências e as vivências do cotidiano escolar.

Capítulo III:

“DESESTABILIZANDO A(s) DISCIPLINA(s)”

“Da Análise

*Eis um problema! E cada sábio nele aplica
As suas lentes abismais.
Mas quem com isso ganha é o problema, que fica
Sempre com um x a mais...”*

(Mário Quintana)

Quando nos referimos aos professores de 5ª a 8ª série ou do Ensino Médio, em uma das identidades do professor já está incorporada a disciplina com a qual ele trabalha. Essa identidade costuma estar muito “colada” à sua área de conhecimento.

“A identificação com a imagem de docente de área é muito forte em nossa tradição social e pedagógica. Nos apegamos a esse saber-fazer docente, ‘eu sou profissional de minha área’. Abrir esse horizonte profissional nos parece arrombar cercas. Perder nossa propriedade” (Arroyo, 2000, p. 69)

O fato de eu ser uma professora de Português e ter estado (e ainda estar) tão interessada em um Programa de Ensino que tinha a Botânica elencada como o eixo central e, portanto, a Biologia, o ensino de Ciências... Como será que isso aconteceu?

Gosto da idéia trazida por Furlanetto (2000) em que ela apresenta a metáfora da fronteira. Segundo ela, geralmente as fronteiras, nos mapas, são linhas divisórias que delimitam os territórios e promovem a separação. Mas elas também definem a singularidade e, hoje em dia, são plenas de provisoriedade, podendo ser transformadas a qualquer momento. A autora propõe que as fronteiras não sejam vistas como linhas estanques, mas, sim, como regiões de passagem, nas quais o eu convive com o outro. Dessa forma, a fronteira passaria a ter uma multiplicidade de sentidos, possibilitando trocas, encontros, diálogos. De acordo com a autora, *a interdisciplinaridade pode ser percebida como esse conhecimento produzido quando as fronteiras deixam de ser linhas estanques, rígidas, que aprisionam e se flexibilizam, assumindo múltiplas possibilidades* (p. 88).

Parece que, após as experiências vividas, os “territórios” de cada disciplina deixaram de ser tão demarcados como geralmente são, pudemos considerar as

fronteiras como linhas mais flexíveis e permeáveis. Cada um de nós, professores participantes do Projeto, pode falar da Botânica com uma certa propriedade; cada um de nós aprendeu muitas coisas e, entre elas, a possibilidade de se enxergar a Botânica com diferentes olhares, abordando diferentes aspectos.

Quando, no grupo de professores, elencamos a questão da interdisciplinaridade como uma das nossas questões de pesquisa, passamos a tentar entender como é que é que esse processo de construção de um trabalho interdisciplinar foi acontecendo. O que significava, para nós, ir nos tornando “seres interdisciplinares”?

Em um trecho de relatório registramos a maneira como estávamos percebendo esse processo:

Hoje vemos a questão da interdisciplinaridade um pouco como a postura do professor, na medida em que ele não vê mais o conhecimento ou “objeto a ser conhecido” (conteúdo programático) como uma coisa estanque, compartimentalizada, específica de sua área; ele se abre para que tudo que é conhecimento possa vir à tona.

Temos também procurado aprender junto com os alunos, sem sermos os “ensinadores”, que vão ensinar tudo. Poder destituir-se do “poder” de deter o saber, estar sempre pesquisando, lendo, buscando e (nem sempre) encontrando respostas para nossas dúvidas e questionamentos. Eis aí grandes desafios.

Enquanto grupo, acreditamos que nós, professores da escola, estamos crescendo bastante. Ao expor nossas angústias e questionamentos, ao planejarmos juntos as nossas aulas, ao tentarmos trabalhar o mesmo tema com enfoques diferentes, temos vivido um processo de construção de um trabalho interdisciplinar.

É um processo, pois essa construção vai se dando ao longo do ano, semanalmente, quando o grupo se reúne para “trocar idéias” e ser ouvido. Nem sempre é fácil encontrar o melhor caminho. Há dias em que saímos da reunião com a sensação de estarmos perdidos, sem saber para onde ir. Em outros, as idéias fluem mais, a troca acontece, o grupo interage e consegue criar, propor, planejar.

Aparece na escrita do Relatório, novamente, a importância do trabalho coletivo, da troca, da união do grupo, do tempo/espço para encontros, para ouvir e compartilhar.

“Então, para mim, na minha prática, foi um referencial totalmente diferente porque às vezes você fica com aqueles medos de arriscar [...] e sozinha você até pode se acomodar e você estando com o grupo, partilhando junto um projeto, uma proposta, isso te leva para frente, te faz caminhar com mais segurança, com mais apoio, reciprocidade. E você pode estar tendo uma avaliação posterior com outros olhares, com outras pessoas te acompanhando de fora e podendo estar te auxiliando com coisas que você não vê”.

(Profª. Maristela – Entrevista em 12/02/2004)

A exposição do trabalho de cada um no grupo, os laços subjetivos que foram criados – a confiança, o estímulo, a complementaridade, o respeito - nos davam a segurança para continuar tentando um novo fazer. A possibilidade concreta de ir flexibilizando as fronteiras.

“É na discussão coletiva, enquanto exercício democrático,[...] e no qual a dúvida e a surpresa predominam sobre o triunfalismo discursivo, que se dá a tessitura do conhecimento em rede. É a partir da existência de múltiplas e complexas relações de indivíduos que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos diversos que se pode pensar esta noção e a sua relação com o

espaço/tempo escolar e educacional mais amplo.” (Macedo et al., 2002, p. 80)

AS RELAÇÕES ENTRE OS DIVERSOS CAMPOS DOS CONHECIMENTOS

Tradicionalmente, para se compreender os campos dos conhecimentos, usamos a metáfora da árvore. Em seus galhos estão os saberes, nas mais diversas especializações. Embora todos os galhos estejam ligados ao tronco, cada um aponta para uma direção, sem que haja entre eles outras ligações.

As disciplinas escolares estariam todas ligadas a um tronco, sem, no entanto, se relacionarem entre si. Os saberes são fragmentados e compartimentalizados, estando cada disciplina em galhos separados e não há comunicação entre eles.

Se pensarmos no processo vivido pelo grupo de professores no Programa de Ensino, ao estarmos construindo juntos o currículo escolar nas duas sextas séries, percebe-se que houve uma tentativa de quebra da metáfora arbórea. Íamos sempre tecendo redes de saberes, com fios diversos que se cruzam, se esbarram, se aproximam e se distanciam, formando traçados originais, porque inesperados, não premeditados.

As diferentes áreas do saber procuram estabelecer relações intrínsecas entre si. São múltiplas as possibilidades de conexões, abrindo diferentes possibilidades de abordar os conhecimentos, de uma maneira menos organizada e linear, mais heterogênea e caótica, que se modifica a cada instante.

Cada disciplina, enquanto área de conhecimento, contribui, sugere, critica, enriquecendo, assim, a experiência coletiva, possibilitando o traçado de novos caminhos. As conexões, as aproximações, os estranhamentos vão acontecendo... Há uma multiplicidade de olhares. *“... não existe um único, mas diferentes caminhos... Caminhos impossíveis de serem antecipados e que só se revelam durante o caminhar.”* (Ferraço, 2002, p.103)

A metáfora da rede, proposta e trabalhada por vários pesquisadores, sugere o estabelecimento de múltiplas relações: entre os diversos campos de conhecimento, entre os sujeitos envolvidos no processo, entre diferentes práticas e concepções...

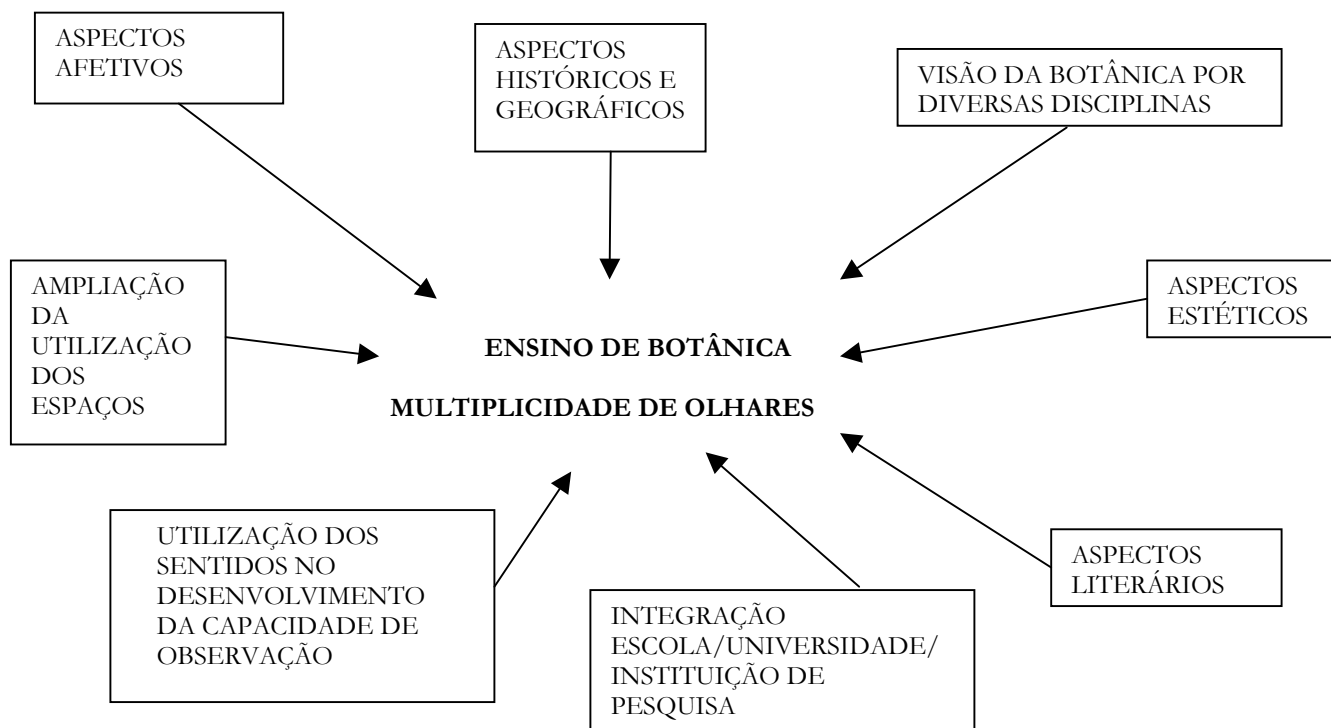
“A rede, não como uma imagem acabada, mas como conhecimento que vai sendo tecido a partir de certos fios que vão sendo trançados, de outros fios que vão sendo deixados provisoriamente de lado, de outros tantos que vão sendo destrançados, qual míticas penélopes que trançam a trama de dia para desmanchá-la à noite, mas não necessariamente nessa ordem.” (Azevedo, 2002, p. 64)

A Botânica situava-se no meio de nossa rede, e, a partir dela, iam sendo puxados diversos fios, na tecedura do nosso currículo de sextas séries.



Ilustração do aluno Filipe Rodrigues Miranda

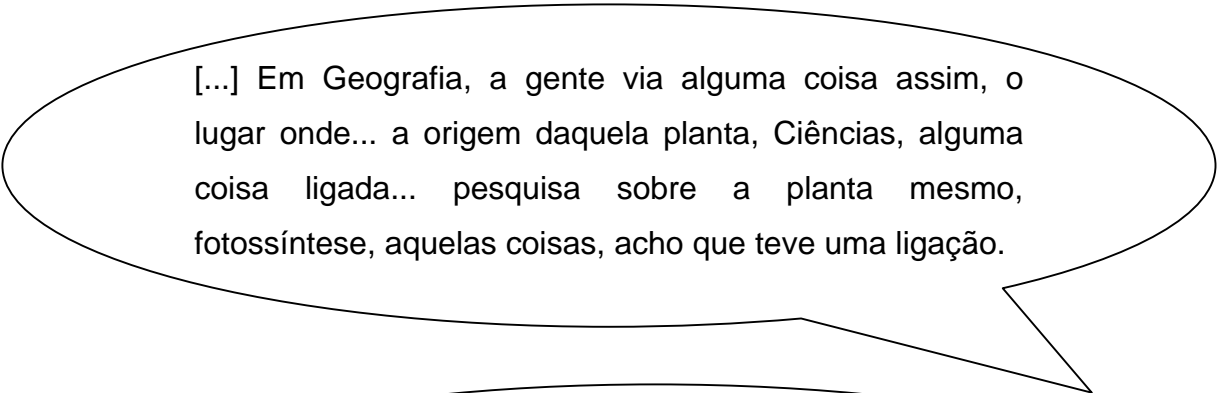
Uma rede de saberes foi se tecendo:



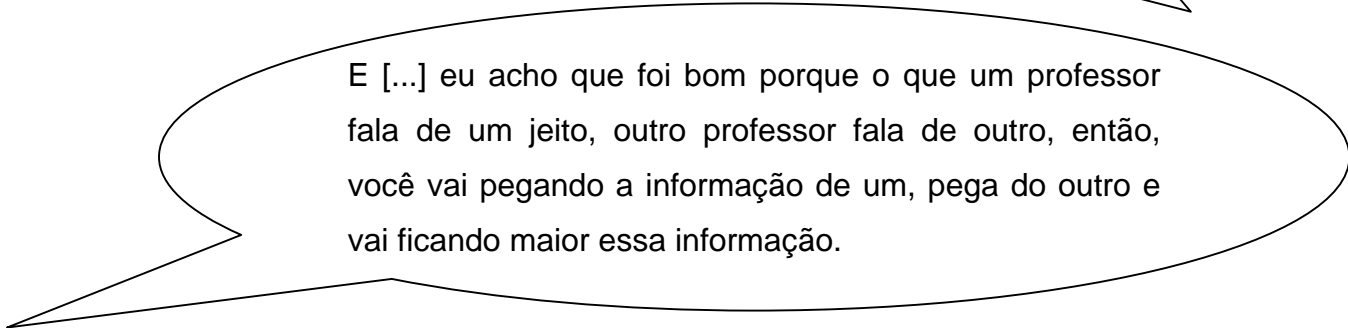
Esse quadro foi elaborado pela nossa equipe de professores na época em que estávamos sistematizando as nossas reflexões, escrevendo relatórios. Acredito que ele expressa muito bem o processo que vivenciamos de ampliar a visão de ensino de Botânica. O único item que não existia e que foi acrescentado por mim foi o item Integração escola/universidade/instituição de pesquisa. Considero-o fundamental, pois foi através dessa integração que nos foi possibilitado exercitar esses novos olhares, conforme estarei detalhando mais à frente quando escrevo um pouco mais sobre essas parcerias.

A partir das idéias de redes de conhecimento e de tessitura do conhecimento em redes, há a compreensão de que *“estamos permanentemente imersos em redes de contatos diversos, diferentes e variados nas quais criamos conhecimentos e nas quais os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos.”* (Macedo et al, 2002, p.18)

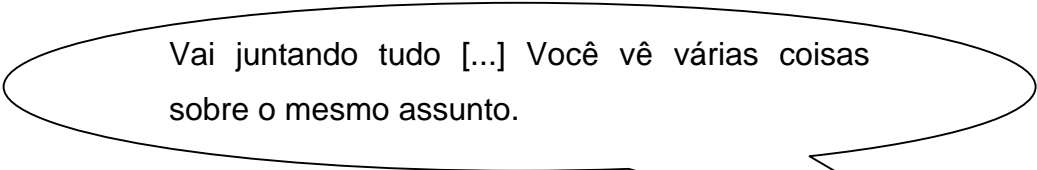
Observemos parte de uma entrevista feita com duas ex-alunas, participantes do Programa de Ensino no ano letivo de 2000:



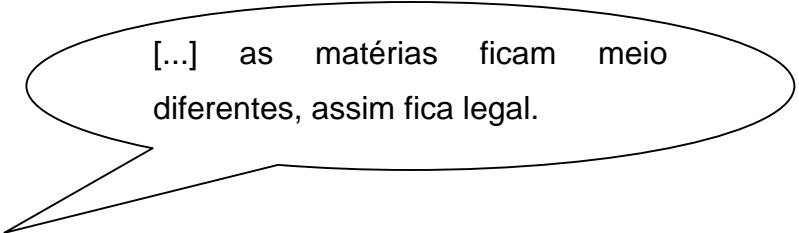
[...] Em Geografia, a gente via alguma coisa assim, o lugar onde... a origem daquela planta, Ciências, alguma coisa ligada... pesquisa sobre a planta mesmo, fotossíntese, aquelas coisas, acho que teve uma ligação.



E [...] eu acho que foi bom porque o que um professor fala de um jeito, outro professor fala de outro, então, você vai pegando a informação de um, pega do outro e vai ficando maior essa informação.



Vai juntando tudo [...] Você vê várias coisas sobre o mesmo assunto.



[...] as matérias ficam meio diferentes, assim fica legal.

(Alunas Gabriela e Camila - Entrevista em 25/05/2004)

As alunas, mesmo depois de mais de três anos passados após essa experiência, se recordam do trabalho integrado entre as disciplinas e colocam alguns aspectos interessantes tais como o enriquecimento das aulas em função da diversidade de olhares para um mesmo assunto.

E nós, professores, após toda essa experiência que vivemos, conseguimos hoje ter uma relação diferente com o conteúdo e cada um com a sua própria disciplina. Cada um de nós não destituiu a sua disciplina, mas lidamos de uma maneira mais fluida, mais flexível com o conhecimento, com os espaços, com algumas fronteiras.

“... as aulas que são dadas hoje, as aulas de Geografia, elas não ficam só no conteúdo de Geografia, entra literatura, entra a história, entram todos os campos de conhecimento... Eu escapei daquela coisa de conteúdo só da Geografia, que só estuda Geografia, aquela coisa limitada, você acaba entrando em todas as áreas, trabalha tudo na Geografia. Jornal, artigos de jornal, música, livro, o que aparece... Entram vários outros assuntos no meio...”

(prof. Valdemir – Entrevista em 04/12/2003)

“... no caso da Ed. Física que é muito relacionada à questão de uma prática referente a uma área de conhecimento, aquela prática esportiva, lúdica, tudo mais, mas, assim, trazer a referência das relações humanas, das questões ambientais que a gente teve, a questão do parar e discutir, numa aula de Ed. Física você parar, ter que ler, fazer esse trabalho de reflexão e discussão. Está acontecendo mais, mas acho que pode ser maior ainda. E acho que o Flora foi para mim uma base que me ajudou bastante.”

(prof^a. Maristela – Entrevista em 12/02/2004)

Mudanças ocorreram: mudança na forma de encarar os conteúdos, as estratégias de ensino, uma ampliação curricular que foi conquistada ao longo desse processo de trabalho coletivo e interdisciplinar.

Podemos considerar que houve uma desestabilização das disciplinas, embora elas ainda permaneçam de maneira forte na escola.

“Apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais... Apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular.” (Moreira e Silva, 1995, p. 32).

Mesmo em um processo de mudança como esse, em que nós professores estávamos bastante envolvidos e inseridos, muito do que é próprio da escola e da cultura escolar se mantém. A disciplina é um desses elementos de “estabilidade”.

QUEBRANDO FRONTEIRAS: A INTERCULTURALIDADE

Podemos observar que, nesse processo vivido, houve constantes relações entre diferentes culturas: as culturas escolares e as culturas acadêmicas, as culturas escolares e as culturas científicas, as culturas dos alunos e as culturas dos professores, as culturas dos professores e as culturas dos pesquisadores, todas elas se relacionando o tempo todo.

As culturas podem ser entendidas aqui como o conjunto de conhecimentos, posturas, práticas, valores, metodologias de trabalho. Tudo isso foi sendo

transformado, modificado ao longo do processo, na medida em que as diferentes culturas iam entrando em contato umas com as outras, se estranhando, se conhecendo, às vezes se reconhecendo, às vezes se identificando e outras vezes não.

Só a partir dos anos 20 do século passado, com as chamadas “virada lingüística” e “virada cultural”, frutos de diversos estudos lingüísticos, antropológicos e sociológicos, o conceito moderno de Cultura que a considerava como única, ocupando um status elevado e elitista, um modelo a ser atingido pelas outras sociedades foi/tem sido gradativamente deixado de ser considerado.

“Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões.”
(Costa et al, 2003,p.36)

Mais recentemente, com os Estudos Culturais, há o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (Hall, 1997).

Segundo Veiga-Neto (2003-b, p.13), a partir dessas mudanças conceituais, *“o papel da Pedagogia se amplia muito, na medida em que ela pode se tornar o principal campo em que se dará a conversação permanente e infinita, sempre mutante, sobre o que fizemos, o que estamos fazendo e o que poderemos fazer de nós mesmos.”*

Através de várias linguagens, através das quais o conhecimento escolar vai se compondo, é que se dá a veiculação da circularidade entre as culturas. A linguagem oral e escrita, a linguagem do senso comum e a científica, a linguagem

coloquial e formal, a linguagem artística e a corporal, entre outras, auxiliam na constituição do sentido e do significado construído pela equipe interdisciplinar.

“... é visível a multiplicidade de linguagens que se entrecruzam nos espaços pedagógicos e que produzem outras versões e formulações para os conteúdos da aprendizagem escolar.” (Tura, 2002, p.168)

O conhecimento científico (e especialmente o conhecimento da Botânica) “chegou à escola” e foi, aos poucos, sendo transformado por todos os participantes, através das relações de troca entre os diferentes professores, entre professores e alunos, entre professores e os pesquisadores das instituições de ensino e pesquisa. Aconteceu uma criação coletiva, uma criação em que se procurava respeitar as culturas de cada um, possibilitando que cada uma delas ocupasse o seu espaço. E, principalmente, as culturas da escola foram respeitadas. Vejamos o que diz a esse respeito uma das auxiliares de pesquisa que participou conosco do Projeto:

“... como é que a Biologia dialoga, como é que os saberes da ciência dialogam com outros saberes, como é que... se os saberes são produzidos num espaço cultural por isso sempre legítimo, como é que a ciência, sendo também cultura, se relaciona com uma outra cultura, no caso a escola ... E no Flora isso aparecia muito, o tempo inteiro. Como as plantas, a Botânica foi entrando em outras coisas, foi entrando nas outras disciplinas, foram buscando de outros espaços, de outros lugares que se falava das plantas, na Literatura, na História, na Geografia, e também ouvindo as crianças, o que elas traziam, uma coisa bem forte no trabalho também... Então, eu sentia que às vezes esse confronto da Botânica, do Flora Fanerogâmica, às vezes se desfazia lá dentro do Projeto; a Botânica perdia o sentido principal, aquela coisa assim da classificação da planta, de alguns critérios, coisas que eu tinha aprendido na Biologia como essencial

no ensino de Botânica, na escola não se tornava mais essencial, não era o mais importante, por vezes sim, por outras não. Então, o conhecimento, parece que ia se diluindo no meio de outros e para mim foi interessante observar isso e como é que ele se transforma no contato com outros. E também que ele não é soberano.”

(Alik - auxiliar de pesquisa- Entrevista em 17/06/04)

Regina Leite Garcia (2003, p. 29), ao se referir à função da escola de transmitir o conhecimento científico, aponta que *“se nós acolhermos, problematizarmos e pusermos em confronto esses dois conhecimentos, o popular e o erudito, a escola, além de transmitir, irá redefinir, ressignificar, produzir conhecimentos melhores, resultado da reaproximação da prática e da teoria e, quem sabe, chegar à circularidade dos saberes...”*

Muitas vezes essa troca vai se dando através de um confronto entre as diferentes culturas, um confronto que nem sempre é tranquilo, sem sofrimento algum. Esse “estranhamento” aparece no depoimento que se segue:

“... isso foi uma coisa que eu percebi no Flora, um estranhamento importante, necessário, que aconteceu. De vocês com a academia, dos professores com os métodos que eram trazidos, sugeridos, e esse estranhamento acabou resultando numa transformação... Experimentar e fazer diferente, ir por outro caminho...”

(Alik- auxiliar de pesquisa – Entrevista em 17/06/2004)

TORNAR-SE (ou não) UM PROFESSOR-PESQUISADOR:

eis a questão...

O processo de nos tornarmos professores-pesquisadores também foi algo que provocou em nós, professores da escola básica, muitos estranhamentos e angústias. Passando os olhos nas transcrições de nossas reuniões isso aparece bastante. Durante o processo vivido, pelo menos para mim, não foi uma coisa tão penosa, tão difícil: éramos “cobrados”, mas não havia uma pressão tão forte, nem prazos; pudemos ir aos poucos absorvendo a idéia de se pensar em ter questões de pesquisa. Mas não é bem isso o que aparece ao reler os registros.

Vejamos alguns fragmentos de nossas reuniões:

REUNIÃO DO GRUPO (07/10/99)

Encerrada a discussão da visita à UNICAMP, o grupo passa a levantar as possíveis questões de pesquisa dos professores. Cada professor expõe as perguntas que fez:

(Maria) Como se dá a construção do conhecimento? De que maneira os registros escritos dos alunos refletem a construção do conhecimento? De que maneira o trabalho com outras formas de expressão (além do escrito) possibilitaria uma ampliação do universo intelectual do aluno?

(Antonio Carlos) A primeira é essencial e é de todo mundo. Você está olhando a construção do conhecimento do aluno e as formas diferentes de abordar.

(Edna) Eu penso em pesquisar se o meu aluno está realmente se tornando um observador. Como quando ele era criança e não tinha a coisa da escola. A questão da fotossíntese, por exemplo... como eu trabalhei e como eu tive que re-trabalhar? E a chave... Nós fizemos muitas formas. Já me fica uma pergunta e uma resposta.

(Antonio Carlos) Você não sabe que mudou com o teatro. Você postula que foi a forma.

(Valdemir) A minha questão é relacionada à interdisciplinaridade. A ligação entre as matérias (para eles e para nós). No banquete dava para perceber.

Existem várias interdisciplinaridades ou uma só? O entorno eu não sabia o que queria com aquilo!

(...)

(Estela) Como a questão da arte está ampliando no projeto. Eu achei forte o que incluímos.

(Antonio Carlos) Sugiro que vocês troquem entre vocês. Escrever parágrafos em comum. A interdisciplinaridade tem relação com as formas? Leiam os registros. É muito bonito vocês colocarem essas questões. As questões que vocês trazem refletem a busca, a reflexão... um caminho construído junto. A interdisciplinaridade é um ponto que aproxima. É belo pegar a observação porque a Biologia é uma área que trabalha com isso.

A reunião termina num clima de satisfação.

REUNIÃO DO GRUPO (9/12/99)

(Antonio Carlos) – Eu acho que para o ano que vem nós vamos ter que planejar algumas situações para analisar. O banquete deu origem a outras atividades, precisava dar um tempo para analisar. Essa sensação de ausência é devido à falta desses momentos de análise. Nós analisaríamos algumas atividades.

(Roseli) – E faríamos menos atividades.

(Antonio Carlos) – Escolher algumas situações coletivas, interdisciplinares. Quando vocês sentem a atitude de pesquisa de vocês? (...)

(Maria) – (...). Para mim é um desafio muito grande, principalmente quando chega a hora das questões de pesquisa, dá até vontade de desistir. Mas é importante o desafio.

(...)

(Estela) – A princípio nós não tínhamos um objeto de pesquisa e isso influenciou no planejamento. Hoje eu me pergunto: o que eu quero pesquisar? O que é importante? Isso muda muito na hora do planejamento. Dá uma angústia... o que eu quero com isso?

(...)

(Roseli) – Será que não seria interessante definir um objeto de pesquisa para o grupo?

(Estela) – Eu acho que pode ter, mas cada matéria tem que ter o seu objetivo! Não sei se estou certa... Eu acho que eu devia ter um objetivo...

(Edna) – Eu entendo... eu penso que a observação é para todos...

(Estela) – Eu tô sofrendo com isso. Está dando um nó na minha cabeça!
Eu acho que tem o específico!

(Maria) Quando o Antonio Carlos apresentou e analisou os trechos das aulas eu pensei: nós estamos avaliando para dar nota. De um modo geral a gente avalia para dar nota! E não para pensar em como o aluno está.

(Estela) – Como você vai olhar de um outro jeito o que você sempre fez?
Ai, Antonio Carlos, você dá muito nó na cabeça da gente!

(Maria) – desde o início do ano... mas vai desfazendo...

(...)

(Antonio Carlos) – (...) Dar passos é angustiante mesmo! Tem que existir um elemento que impulse essa busca. Este é um grupo privilegiado porque tem pessoas variadas.

A sensação de que não vamos conseguir... A vontade – mesmo que passageira – de desistir... O acúmulo de trabalho... As angústias: priorizar o coletivo ou o individual?

“O estranhamento também, eu lembro, até com o próprio Antonio Carlos, que não deixa de ser também uma cultura acadêmica, a Pedagogia. Como coordenador ele trazia algumas questões e vocês iam para outras ou não iam para as questões de pesquisa, essa coisa do professor pesquisador também era um estranhamento para vocês... é a sensação que eu tenho.”

(Alik - auxiliar de pesquisa – Entrevista em 17/06/2004)

A angústia, a insatisfação, os conflitos nos levam a buscar novos caminhos. A buscar soluções. A crescer. Os “nós” supostamente trazidos pelo pesquisador da universidade são, a meu ver, propositais. Eles também provocam questionamentos, dúvidas, inquietações...

“Acredito que isto tudo foi um exercício de vivenciar um trabalho que envolveu diferentes situações, como rebeldias, não participação, cooperação em diversos níveis, administração de conflitos, agitação, movimento, dilemas.”

(Prof^a. Maristela – Escritos seus em 04/11/04)

A nossa prática de sala de aula acabou ocupando um espaço maior em nossas reuniões e em nosso dia a dia na escola. Mas, apesar de toda a dificuldade, fomos, pouco a pouco, nos tornando pesquisadores, refletindo sobre a nossa prática, aprendendo a coletar dados e a refletir sobre eles, além de escrever relatórios e textos cada vez mais elaborados.

As práticas de sala de aula foram motivo de reflexão e de construção de conhecimentos. Através do planejamento coletivo, de avaliações/reflexões das/sobre as aulas e da incorporação dos alunos e suas idéias nos planos das aulas foi se produzindo conhecimentos em rede. A pesquisa – e o tornar-se um professor pesquisador – foi um dos efeitos dentro dessa rede, puxando fios e (des)estruturando as relações.

Pesquisadores que conosco trabalharam durante o Projeto tecem algumas considerações sobre as ações de pesquisa por nós realizadas. Segundo eles:

“As atividades de ensino, quando analisadas reflexivamente, representam outra instância de aprendizado de habilidades de pesquisa e que são destacadas como necessárias à incorporação ao trabalho profissional do professor. As análises permitem que se avance das percepções mais superficiais e imediatas sobre o trabalho dos alunos e dos professores. São também a fonte para o replanejamento constante, no qual os papéis dos alunos e dos professores, dentro dos processos de ensino, são reconfigurados quando ocorre a sistematização dos diferentes dados. Aprende-se a olhar para as situações escolares em busca de um panorama menos totalizante e mais das diferenças e particularidades. Dessa maneira, consegue-se perceber focos de resistência e de

mudanças, sugeridos por professores e alunos, e que poderiam ser outros pontos para tecermos novas conexões, em busca da inovação curricular.” (Amorim, Freitas et al, 2001, p.441)

O ensino de Botânica acabou também sendo o eixo central do Programa de Ensino, até porque o seu principal objetivo era a melhoria do ensino de Botânica. Mas, o fato de haver, desde o início, uma proposta de um trabalho interdisciplinar fez com que, aos poucos, o sentido da Botânica fosse ampliado e compreendido em um amplo espectro: na relação com a ecologia, com a história e com a geografia, a(s) cultura popular(es), estética, sensibilidade, e também com o jeito de se organizar coletivamente o(s) conhecimento(s) dentro da escola.

Moreira e Silva (1995, p.28), relacionando currículo e cultura, apontam:

“Essa perspectiva da cultura como um campo contestado e ativo tem implicações importantes para a teoria curricular crítica. Se combinarmos essa visão com aquela que questiona a linguagem e o conhecimento como representação e reflexo da “realidade”, somos obrigados a rejeitar a visão convencional do currículo que o vê como um veículo de transmissão do conhecimento, como uma “coisa”, como um conjunto de informações e materiais inertes. Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.”

Capítulo IV:

“ESCOLA E INSTITUIÇÕES DE PESQUISA: (DES)ENCONTROS”

“A natureza de um currículo está subordinada aos encontros que dão suas nuances, suas cadências, seus ritmos. Um traçado aqui, outro traçado ali e surgem os variados itinerários curriculares, os meios povoados de experimentações.”

(Lima, 2004, p.105)

“Eu achei muito interessante estabelecer a relação de parceria entre a instituição de pesquisa e a escola e conhecer o trabalho da escola, o que os professores desenvolvem, o trabalho deles dentro da escola.”

(Roseli – pesquisadora – Entrevista em 13/05/2004)

Conforme já mencionado anteriormente, toda essa construção coletiva do currículo ocorreu não apenas com os professores da escola, mas contou também com a parceria e o apoio constante de profissionais da área de Botânica do Instituto de Biologia da Unicamp e do Instituto Agrônomo de Campinas (IAC) e da área pedagógica da Faculdade de Educação da Unicamp.

Contar com a ajuda direta desses profissionais conferia uma outra vida às nossas reuniões semanais e ao nosso planejar constante. Fomos nos tornando parceiros, um aprendendo com o outro, respeitando os saberes de cada um .

“Relembro o entusiasmo das reuniões de planejamento, as novidades que surgiam... O contato com os pesquisadores que vinham aprender conosco e nos ensinar muitas coisas.”

(Prof. Valdemir – Escritos seus em 11/11/2004)

Segundo Zeichner (1998, p.222), *“professores e acadêmicos trabalham juntos como parceiros. Não há igualdade absoluta, uma vez que ambos trazem diferentes conhecimentos para a colaboração, mas há paridade no relacionamento e cada um reconhece e respeita a contribuição do outro”*.

Cabe ressaltar aqui que, ao longo de todo o processo, tornou-se uma prática comum nas reuniões semanais os relatos de cada professor sobre o que vinha fazendo, os acertos e as dificuldades, como estava pensando em dar continuidade, etc. Com as contribuições dos pesquisadores, o processo de ouvir o

outro, entender a visão de cada um, dar e receber opiniões, sugestões e críticas foi muito enriquecedor para esse trabalho de criação coletiva.

“Uma das coisas que mais me marca, me marcou e me marca até hoje foi a possibilidade de esse projeto ter criado aquele espaço de encontro de vocês... Então, naqueles momentos [das reuniões]... pulsavam mais as coisas, fossem as tensões, os conflitos, as dúvidas, fossem os desafios, as conquistas, as coisas legais que vocês estavam partilhando ali... essa era uma coisa que para mim era muito bonita no projeto, possibilitar esse momento de partilhar.”

(Susana - auxiliar de pesquisa – Entrevista em 08/06/2004)

As reuniões semanais eram realmente o nosso espaço de encontro: de partilhar as dúvidas, as cobranças, os questionamentos. Em um trecho de uma das nossas reuniões na escola aparece essa troca e essa aprendizagem coletiva:

REUNIÃO DO GRUPO (16/09/99)

- (Luisa) Os dados sobre o entorno são importantes porque nós vamos para a mata.

- (Roseli) É importante recolher os dados com eles e analisar junto com eles.

- (Antonio Carlos) [...] O aluno além de buscar, analisa o dado. Como cruzar os dados? Como analisar?

- (Luisa) No final do ano nós temos que ter um relatório. Por isso o registro é importante, as perguntas... É puxado... mas de forma pensada não se perde tanto tempo.

- (Roseli) O difícil é a pergunta.

- (Antonio Carlos) Eu continuo pensando que já existem as perguntas. Se você vê: por que eu estou fazendo isso? de que maneira? Já existe uma perspectiva de pesquisa.

- (Luisa) É o detalhamento dos nossos objetivos na prática.

- (Antonio Carlos) Eu cutuco mesmo. Nós podemos dar esse passo... (...) Não inventem perguntas que não são significativas.

- (Luisa) A pergunta não é para aumentar o serviço e sim para organizar. As pessoas não estão vendo sentido no trabalho porque não se organizaram.

Hoje foi legal, nós voltamos a trabalhar. Me preocupa a coisa das plantas aquáticas, não é apenas para mostrar...

- (Edna) Eu peguei o tecido do aguapé, os pelinhos... viram descrição, diferenças entre superfície, de profundidade.

- (Luisa) Mostrou parênquima para eles?

- (Antonio Carlos) Precisa ver como é que vai trabalhar esse espaço.

- (Luisa) Custou dinheiro, o aluno tem que ver finalidade para isso.

- (Roseli) A estética também é importante!

- (Luisa) Mas não é só isso!

- (Edna) Eu pensei em trabalhar com um modelo de ecossistema.

- (Estela) Os alunos com a Edna fizeram um trabalho com lápis de cor... desenharam o lago.

[...]

- (Roseli) Vocês não estão trabalhando algo com a água? A Maria poderia falar sobre a adaptação reprodutiva das plantas dando um apoio a Edna visto que ela explora muito mais isso.

- (Luisa) Quem dispersa a semente na água? Explorar o ecossistema da água!

- (Roseli) Aí pega as Matas Ciliares. Por que é importante preservá-las?

- (Antonio Carlos) Podemos explorar a coisa de trazer uma pessoa de fora para explorar outros elementos e a Edna prestar atenção no que os alunos vão comentar.

[...]

- (Valdemir) Eu estou preocupado com o tanque que está meio sem uso.

- (Antonio Carlos) Como se aproximam os pesquisadores do projeto Flora com a escola?

- (Luisa) Tem que valorizar esse tipo de trabalho!

A reunião é encerrada.

As diferentes visões aparecem e são confrontadas. Surgem as preocupações, os desejos, as dificuldades: Como trabalhar mais intensamente com o tanque de plantas aquáticas? Valeria a pena trazer uma pesquisadora da Unicamp que trabalha mais especificamente com isso para conversar com os alunos? A importância de se escolher questões de pesquisa para o grupo dos professores (nessa época, ainda não havia sido possível para nós, professores, escolhermos quais seriam os nossos focos de pesquisa). A importância de se registrar os dados, de se escrever relatos.

E o grupo vai amadurecendo, crescendo. Geralmente saíamos dessas reuniões com muitas inquietações, com dúvidas a respeito de qual seria o melhor caminho a trilhar. Não havia respostas prontas. Nem receitas. Cada um, após essas discussões, ia refletindo sobre suas práticas e encontrando as melhores saídas.

“Aquele trabalho que estávamos desenvolvendo não tinha um modelo que já tínhamos vivenciado. Era algo inédito a ser aprendido enquanto se fazia. Foi difícil, mas foi maravilhoso.”

(Prof^a. Stela – Escritos seus em 07/11/2004)

Contar com pesquisadores das áreas da Botânica e da Pedagogia, cada um especializado em sua respectiva área, tinha um duplo significado. Se, por um lado, havia uma abertura para que cada um aprendesse com o outro, ampliando a visão de cada um, muitas vezes havia uma certa dificuldade de se “falar a mesma língua”.

No depoimento feito pela pesquisadora na área de Botânica que mais próxima da escola esteve durante todo o processo, aparece a idéia de troca, cada área contribuindo com as suas especificidades:

“... Eu acho que ele [o projeto] tomou um rumo bem diferente do que a gente tinha pensado, mas que foi para melhor... Eu achei que o novo rumo proposto foi um enriquecimento para toda a equipe, inclusive para os pesquisadores da área pedagógica que tinham mais claro em que direção o projeto tinha que caminhar... Eu acho que mesmo para eles foi bastante enriquecedor porque a sensação que eu tenho é que os pesquisadores da Botânica gostam muito do que fazem e eles queriam mostrar isso, mostrar a importância, como é bonita a Botânica, etc, e isso interferia, os pesquisadores da área

pedagógica tinham que necessariamente lidar com isso: com a nossa linguagem, com o que a gente queria fazer e a gente aprendeu muito com o pessoal da Pedagogia porque trabalhar pesquisa em Educação é completamente diferente do que em Botânica. Então foi assim, abriu um outro horizonte, eu acho.”

(Roseli – pesquisadora – Entrevista em 13/05/2004)

Já no depoimento da coordenadora geral do projeto, também pesquisadora da área de Botânica, o conflito em relação à aproximação das duas áreas aparece de maneira mais intensa:

“... Então, nem quem propôs imaginava... a pessoa que propôs não é da área da Educação, então não tinha idéia do que seria. E nem a gente também. Enfim, eu acho que com isso alguns botânicos que estavam no projeto ficaram desestimulados e entraram em choque inclusive com a equipe pedagógica porque eles não imaginavam que tinha que ter tanto trabalho e, na verdade, foi ignorância nossa porque nós não tínhamos que enveredar por uma área que nós não temos competência. Por outro lado, o educador não tem o conteúdo também, então, eu não sei , tem que trabalhar em equipe mesmo. Eu acho que a equipe tem que ser mesmo interdisciplinar.”

(Luiza – pesquisadora, coordenadora do projeto –
Entrevista em 19/05/2004)

Quando ainda na fase de elaboração do projeto, os pesquisadores da área de Botânica poderiam ter eles próprios elaborado um Plano de Ensino que

pudesse ser aplicado nas escolas. Seria uma coisa mais técnica, mais impositiva, mas que daria bem menos trabalho a eles. No entanto, eles apostaram na ajuda de profissionais da área da Educação, acreditando que quem é da área saberia conduzir o processo bem melhor. Isso acabou gerando situações de conflito. O Programa de Ensino virou uma pesquisa em Educação, tão diferente das pesquisas em Botânica.

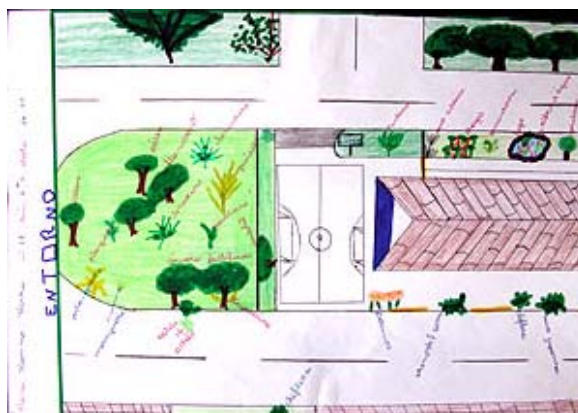
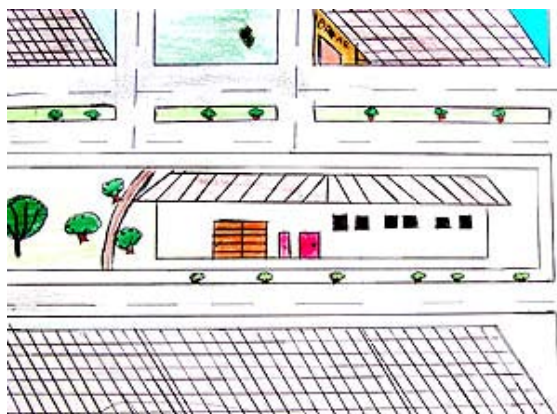
Um pouco antes do início do trabalho com os alunos, nos primeiros meses de 1999, apareceu, por exemplo, um grande conflito. Era um consenso entre os botânicos e os professores que precisaríamos ter alguma forma de avaliar os alunos no início e no final do ano letivo a fim de podermos saber até que ponto os conhecimentos de Botânica haviam sido aprendido por eles. O problema era: de que forma fazemos essa avaliação? Alguns achavam que esse instrumento de avaliação deveria ser bem objetivo, quantitativo, com um questionário fechado a ser aplicado aos alunos. Outros achavam que também deveria haver formas mais abertas e subjetivas, como um desenho, uma produção de texto. Toda essa discussão foi feita em Reuniões Gerais envolvendo as quatro cidades.

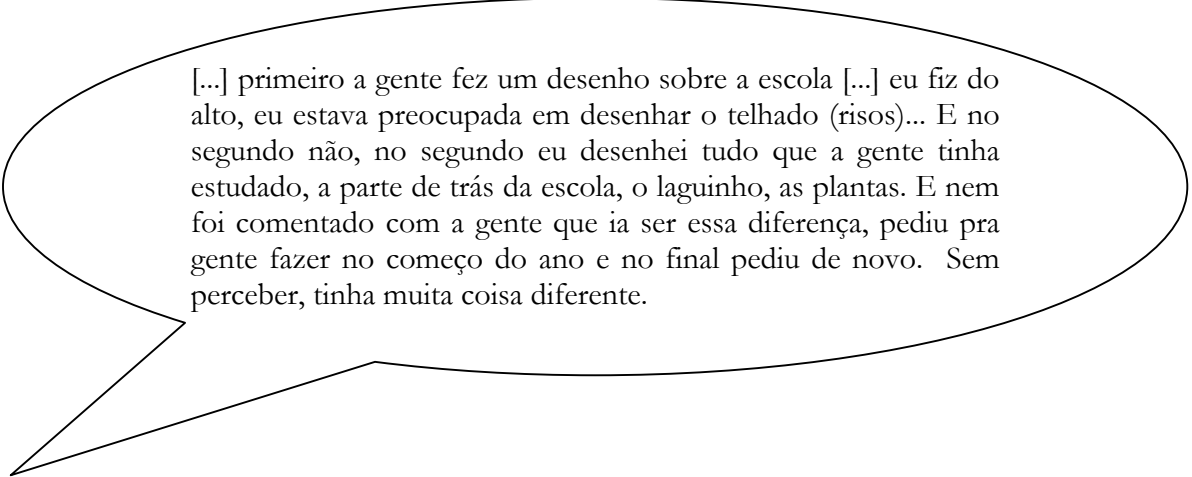
Era uma discussão muita polêmica, com diferentes visões de avaliação, de ensino/aprendizagem, de pesquisa. Começaram a surgir divergências em relação à coleta de dados para uma pesquisa em Educação/ em Botânica. Foi dada extrema importância, na época, a esse aspecto e muitos conflitos surgiram por conta dele. Foi, mais uma vez, um (des)encontro de diferentes lógicas e culturas.

Acabamos decidindo, após muita discussão, que trabalharíamos com três elementos distintos: um desenho (no nosso caso, o desenho do entorno da escola), uma produção de texto (trabalhada a partir da música “Matança” de autoria de Jatobá) e um questionário que foi elaborado pelas equipes de cada cidade em separado. No nosso caso, era constituído de dez questões que versavam sobre atitudes e posturas, resolução de problemas, conhecimentos de Botânica, habilidades e conhecimento do espaço que nos cerca. Nem todas as

questões foram utilizadas, ao final, para fazermos a comparação e análise dos dados, pois acabamos concentrando em alguns aspectos, visto que era muito material a ser analisado. Foram instrumentos importantes que nos ajudaram a refletir sobre algumas questões de pesquisa que foram escolhidas por nós.

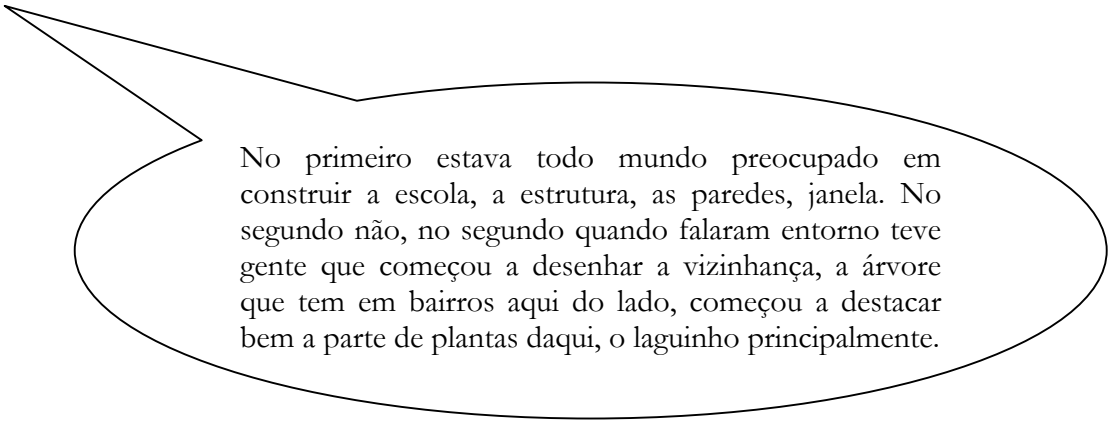
Em entrevista com uma das alunas, ela traz esse acontecimento (o desenho do entorno, em específico) como uma das marcas que ficaram para ela. Vale lembrar que os desenhos dessa aluna foram publicados no site “Nova Escola on-line – Caminhos do Brasil”, na época, e, portanto, foi um aspecto bastante significativo e marcante para ela.





[...] primeiro a gente fez um desenho sobre a escola [...] eu fiz do alto, eu estava preocupada em desenhar o telhado (risos)... E no segundo não, no segundo eu desenhei tudo que a gente tinha estudado, a parte de trás da escola, o laguinho, as plantas. E nem foi comentado com a gente que ia ser essa diferença, pediu pra gente fazer no começo do ano e no final pediu de novo. Sem perceber, tinha muita coisa diferente.

Karina – aluna (Entrevista em 08/07/2004)



No primeiro estava todo mundo preocupado em construir a escola, a estrutura, as paredes, janela. No segundo não, no segundo quando falaram entorno teve gente que começou a desenhar a vizinhança, a árvore que tem em bairros aqui do lado, começou a destacar bem a parte de plantas daqui, o laguinho principalmente.

O caminho de construção coletiva que percorremos, embora muito mais trabalhoso, foi possibilitando conteúdos extremamente significativos para o Programa de Ensino, pois continha os múltiplos olhares em relação à Botânica, de uma maneira democrática, em que todos têm voz e vez, opinam, sugerem. Segundo Rodríguez e Garzón (2003, p.213),

“A relação Escola – Universidade, da perspectiva da construção democrática da sociedade, assume então um significado completamente diferente daquele que lhe atribuem os processos de racionalização, no âmbito dos quais se reduz

à relação técnica entre dois níveis do sistema educacional. Em um contexto democrático é possível considerar tal relação como a articulação que pode ser obtida por essas duas instâncias entre suas respectivas missões educativas determinadas por sua relação particular com o saber, orientada para configurar novos processos de construção de cidadanias que respondam aos dilemas das atuais sociedades.”

Em meu ponto de vista, vivenciamos uma relação de trabalho cooperativo e democrático, mediada e enriquecida pela(s) cultura(s) acadêmica(s), mas não imposta por ela(s).

Foi muito importante e gratificante ter os conhecimentos da Botânica disponibilizados para que nós entrássemos em contato com eles, os vivenciássemos e os aprendêssemos para que aí, então, pudéssemos compartilhá-los com os alunos. O Programa de Ensino teve essa preocupação. Se é um projeto que tem uma proposta interdisciplinar, há que se dar condições para os professores - especialmente os que não são de Ciências, de Biologia – para que possam se sensibilizar para trabalhar com a melhoria do ensino de Botânica. Esse foi, em minha opinião, um dos papéis mais importantes dos pesquisadores da área de Botânica: mostrar-nos a beleza e a diversidade da nossa flora e como os pesquisadores trabalham com esses conhecimentos e saberes.

Foram organizadas excursões ao cerrado e à Mata Atlântica para que todos pudéssemos entrar em contato com os diferentes tipos de vegetação. Vejamos os depoimentos de dois professores, nos quais eles revelam um pouco da importância desses estudos do meio para nos aguçar o interesse e a sensibilidade:

“Gostei muito da viagem. Tive oportunidade de estar por mais tempo com a Edna, a equipe pedagógica e todo o grupo do Projeto. Estes encontros mais informais ajudam muito na integração para o trabalho, dá oportunidade de nos conhecermos melhor e aprendermos uns com os outros.

Gosto de estar em contato com a natureza, porém nunca tive oportunidade de participar de um grupo de estudos, onde as pessoas são especialistas no assunto. Para mim as matas eram todas iguais, muitas árvores juntas. Para dizer a verdade, sempre preferi vê-las através de filmes, de fotos ou de longe. Era muito ameaçador para mim entrar numa mata. Gostei demais.

Expectativa... O que vamos encontrar? Será que tem cobra? É preciso ir de tênis? É melhor galocha... pode chover! Botas de borracha são melhores! Ah! Camisa de manga comprida, calça jeans! E o calor? Vamos entrar no mar? Levar biquíni... E se tiver pernilongo? É bom levar repelente! E filtro solar!

Me senti criança indo para uma excursão da escola! A preparação também é uma festa! Ih! Será que vai ter palestra sobre as plantas? Pode ser chato...

Imaginei uma mata fechada, escura, o grupo entrando com cuidado. Quem tem experiência com onças e cobras vai na frente, abrindo caminho. Tenho um pouco de medo. As matas me dão medo...

O percurso é bonito. Fico olhando o caminho. Muito verde! É lindo! Faz bem olhar.

Chegando há uma travessia de barco... Pena que foi curta... A visão é linda! Me chamou atenção um grande tronco fincado na areia ... Por quê?

O caminho tem dificuldades, pedras. O ar é úmido. Características da Mata Atlântica! Ouvi isso!

Ouço barulho de água. A terra também é úmida.

Muitos nomes difíceis é o que escuto, mas tem também o significado. Veja, esta é "parenta" do café, esta da família da goiaba! Quem diria... são tão diferentes ...

Mais caminho, enfim o mar. A praia nos convida a caminhar, sentir o sol, a água gelada a nos surpreender com sua força.

A caminhada é longa, a mata já não é tão ameaçadora, tem muito a nos ensinar.

A Mata Atlântica foi estudada com mais ênfase, mas também observamos ao longo do trajeto as formações de mangue e restinga, o que nos despertou grande curiosidade.”

(Relato da Profa. Stela – 1º Relatório – julho/98 a julho/99)

São Carlos

“Mata ripícola, pteridófitas arborescentes, súber, folhas coriáceas. Estes termos, dentre outros, apareceram no Roteiro de Estudos da Região de São Carlos. Numa pesquisa ao dicionário Aurélio, alguns termos se aclararam outros permaneceram obscuros e a consulta suscitou mais dúvidas ainda.

Viagem. Chegada à UFSCar. Após a recepção, fomos ao cerrado da universidade munidos de prancheta, com tabela para observações.

A enxurrada de nomes científicos de plantas, espécies, famílias me deixou desanimado. "Acho que vim ao lugar errado. Isto é para botânicos! A geografia não terá chances". Isto sem falar nas outras: História, Português e Artes. Mas algumas coisas interessantes começam a surgir: as árvores com sistemas subterrâneos, as tais folhas coriáceas vistas ao vivo. Lindas, flexíveis, brilhantes. "Chega de cerrado. Quem sabe amanhã?".

À noite palestra com o Prof. Fernando Martins - "O cerrado é um paradoxo". Apesar do cansaço, ele nos dá uma visão do cerrado, sua formação, os fatores climáticos e geomorfológicos e pedológicos que contribuíram para a sua formação e a ação humana, para a sua depredação. (...)

Dia seguinte. Manhã de sábado. Muito frio. Chegou uma massa de ar frio na região. O tempo encoberto dá um certo desânimo. Mas prevalece o otimismo: o tempo se abrirá, o que se confirma mais tarde.

Chegada à Represa do Lobo. Atravessamos de bote e desembarcamos num brejo. As linhas de observação já estavam demarcadas. Começamos a observação. (...)

A Profa. Luiza explica tudo em detalhes: mostra a diferença das folhas (simples/compostas - bipinadas), caules quadrangulares, trepadeiras, folhas com nervuras paralelas (Melastomataceae), (Euriocaulaceae), samambaias, cássia (*Senna rugosa*), eritroxilum, pequi (*Cariocar brasiliensis*), tilandsia (epífita que retira água do ar).

Os Profs. Fernando e Eliana acompanham o grupo coletando e explicando. O entusiasmo é contagiante. Deixamos a linha demarcatória e entramos pelo cerrado.

O Prof. Fernando dá explicações de geomorfologia e climatologia. "Ótimo!"

Somos os últimos a sair do cerrado. Entramos no barco e vamos observar as plantas aquáticas. Belíssimas quando vistas e decifradas.

Deixando a Represa do Lobo, vamos à Fazenda Pinhal, onde mergulhamos na história da região e caminhamos pelo pomar/jardim da condessa de Pinhal.

No dia seguinte vamos ao cerradão da Fazenda Canchin - Embrapa. Com o Prof. Fernando entramos na mata. Vimos árvores que no cerrado não ultrapassam meio metro. Aqui são árvores enormes. É difícil caminhar no cerradão. O Prof. Fernando não esquece de dar uma canja interdisciplinar - dá uma aula de geomorfologia!

(...)

Avaliação da visita a UFSCar - ótimo. Estas atividades me renovaram.

De uma visão geral - a visão espacial da Geografia, volto com uma visão do detalhe da Botânica (tronco, flor, nenhuma folha passa despercebida).

O entusiasmo... me contagiou. Como já disse. Renovam-se os ânimos. Dá vontade cada vez mais de fugir das coisas corriqueiras e renovar!

(Relato do Prof. Valdemir – 1º relatório – julho/98 a julho/99)

A maneira de olhar de cada um foi se modificando, as expectativas se esmaecendo, os medos se dissipando. Através da vivência, da observação, do

contato com os pesquisadores em campo, muito fomos aprendendo, descobrindo, em um despertar de interesses e curiosidades. Fomos nos abrindo para o conhecimento botânico.

Ao lado dessas duas excursões “maiores”, tivemos outros encontros, palestras, mesas – redondas, sempre com temas ligados aos nossos interesses e necessidades (Interdisciplinaridade, Educação Ambiental, A história da ocupação do solo no estado de S. Paulo, entre outros).

Um dos encontros que ficou marcado em minha memória foi um encontro geral - entre as quatro cidades – que se realizou na cidade de São Paulo em 06/11/99. Nesse encontro foi priorizado o trabalho com a equipe pedagógica que buscou dar subsídios, levantar problematizações para que o grupo refletisse sobre concepções de pesquisa e os seus diferentes procedimentos metodológicos. Através de diferentes estratégias (trabalho com imagens, trechos de filmes, debates), foram levantadas discussões a respeito das diferentes visões de pesquisa, ciência e ensino.

Vejamos um trecho dessa reunião:

- (Equipe pedagógica) Essa discussão entre objetividade e subjetividade esteve e está presente na forma de ver e fazer ciência. A forma de enxergar o seu objeto coloca a realidade como objetiva. Os dados, são dados, estão aí, e você pode extrair da natureza. Existe um método que é capaz de perceber a realidade. Você direciona a experiência de modo neutro, sem interferência do homem, e é um conhecimento verdadeiro?! Essa é a ciência empiricista. Outra corrente diz que tudo que existe hoje é fruto da atividade humana e a representação que eu tenho é subjetiva. Na imagem de Napoleão foi o olhar de vocês que orientou as hipóteses levantadas e estas estão ligadas à subjetividade do pesquisador. Essa outra visão é chamada de racionalista. Vocês conseguem ver uma relação entre a ciência e a metodologia usada em sala de aula?

- (Maria) Tem.

- (Luiza) Deveria ter...

- (Equipe pedagógica) Tem influencia direta sim. Nós temos pesquisas identificando que a maioria dos professores tem uma visão mais empiricista. Pode ser até pesquisador, mas isso orienta – ajuda – a sua postura em sala de aula. Se eu tenho uma visão empiricista, eu penso que há uma realidade objetiva...

- (Maria) Que nem o professor que mudou o experimento para dizer que estava certo ao invés de questionar. Ele está sendo empiricista!

- (Equipe pedagógica) Foi orientado pela idéia de que há um resultado específico.

- (Maria) Não deve duvidar!
- (Equipe pedagógica) Isso! Já está consolidado. O método expositivo me leva a isso. Seguir roteiros também. A aula experimental que segue roteiros também. Há uma relação entre a forma de conceber ciência e a forma de conceber o ensino.
- (Luiza) Não há consciência em despertar no aluno o que há fora do roteiro.
- (Equipe pedagógica) Se a ciência é fruto da atividade humana todo o conhecimento é provisório, é relativo...
- (Equipe pedagógica) Há um emaranhado filosófico no provisório e no relativo. Tem uma idéia de verdade no provisório e o relativo questiona tudo!
- (Equipe pedagógica) Tem ligação entre a visão epistemológica e a visão metodológica de ensino. O que essa visão racionalista interfere na metodologia? Se você tem um corpo de conhecimento que não representa uma verdade absoluta, ela vai passar pelos diferentes olhares e pelos vários tipos de conhecimento constituídos pelo homem e não a ciência como conhecimento único e verdadeiro. A visão de mundo, de ciência... interferem na visão de professor-aluno, ciência-conhecimento... O professor tem todos esses olhares que interferem na forma como concebe e age na sala de aula.
- (Prof^a.) É o aspecto social, cultural... é impossível o homem se isolar, se impermeabilizar das influências do cultural, do social, do político...
- (Equipe pedagógica) A Biologia é assim.
- (Luiza) Asséptico.
- (Equipe pedagógica) Por isso que Pasteur é um bom exemplo.
- (Maria) Aluno não dá para colocar num tubo de ensaio, né?!
- (Pesquisadora) Num trabalho com pessoas você não pode manter essa “neutralidade”... mas em alguns momentos sim...
- (Equipe pedagógica) Cita um exemplo.
- (Pesquisadora) Um químico que extraiu uma substância e que vai sintetizar, ele não interfere e, é capaz de sintetizar várias vezes a mesma substância, igualzinha. Na sala de aula você tem “n” variáveis e você não faz pesquisa igual em duas salas de aula diferentes.
- (Equipe pedagógica) Eu acho que tem contaminações: por que escolheu essa substância? É importante para a indústria? Qual a metodologia que vai usar? Por quê?
- (Luiza) Os limites da técnica...
- A metodologia...
- (Equipe pedagógica) O próprio objeto! Eu vi uma planta num programa de TV que produzia uma substância numa época e em outro momento não produzia. Existem muitas variações.
- (Pesquisadora) Eu quis sair do exemplo da Biologia.
- (Equipe pedagógica) E a Matemática, que tem a abstração...?
- (Pesquisadora) Uma vez aperfeiçoada a técnica você pode reproduzir...
- (Bolsista - Iniciação científica) Eu acho que são coisas diferentes: a pessoa fazendo aquilo e interpretando resultados e outra é a técnica utilizada. Ela pode decidir o que vai pesquisar, mas não o método. São diferentes.

- (Equipe pedagógica) Se nós temos a objetividade como um elemento norteador, vai influenciar na forma de pensar e agir...

- (Bolsista - Iniciação científica) A gente tem uma tendência a acreditar numa padronização e no fato de que escolher um método ou um objeto de investigação não faz parte da pesquisa e portanto não tem interferência nossa.

- (Equipe pedagógica) A padronização tem relação com o testar para comprovar. Não há um método que diga: “isso é assim!”. Surgem métodos novos, que derrubam idéias antigas. Não há como ter uma comprovação total na ciência. Ela pegou o exemplo da Química, mas a Física tem transformações muito grandes: de uma visão positivista, mecanicista, passa para uma visão sistêmica.

(REUNIÃO GERAL EM 06/11/99)

Os pesquisadores da área de Botânica, de uma maneira geral, têm uma concepção de pesquisa que, resumidamente, (1) observa, (2) coleta, (3) processa o que foi coletado, (4) classifica, discrimina, organiza, (5) cataloga e socializa os resultados explicitando, eventualmente, os critérios com que se propôs alguma modificação na classificação em relação aos parâmetros estabelecidos. (Kinoshita et al, 2001). Para um Programa de Ensino que se propunha a fazer um trabalho interdisciplinar, essa concepção não é suficiente.

“Construir um Programa de Ensino que leva em conta a reconstituição temática de tópicos curriculares na Biologia, sob um enfoque interdisciplinar, requer que haja pesquisa conduzida como constituição de conteúdos, delineados nas interfaces entre áreas de conhecimentos, compreendida como formação de professores/pesquisadores e identificadora de resultados num planejamento de ensino que toma o aluno como parceiro [...]... a pesquisa dentro de um Programa de Inovações no ensino não se definiria como a priori de conteúdos específicos a serem atingidos”. (Kinoshita et al, 2001).

Este era um conflito muito grande entre as pessoas que constituíam o grupo: Como fazer pesquisa em Educação? A partir dessa reunião, começou a ficar mais claro para nós, envolvidos no processo, que seria realmente necessária a aprendizagem de metodologias de pesquisa na área pedagógica, considerando dados de pesquisa aspectos variados e, em sua grande maioria, subjetivos: aulas, reuniões, produções escritas dos alunos e professores, atividades e estratégias desenvolvidas, o trabalho em grupo, etc.

Na segunda parte dessa reunião, fomos divididos em grupos e cada um procurou buscar nos trechos de relatórios escritos em cada cidade quais eram as reflexões daquele grupo, se possível chegando a levantar questões de pesquisa importantes para cada grupo. Foi um exercício difícil, mas bastante proveitoso. Acredito que essa reunião, que aqui trago também como um respingo, é uma amostra de um grande conflito, mas também de processos de transformação, em direção à construção de novos caminhos a serem percorridos.

Além dos encontros em que participavam as quatro cidades, havia toda a nossa movimentação local, aqui em Campinas. Sempre, ao planejarmos algum trabalho de campo com nossos alunos, primeiro vivenciávamos nós, professores e pesquisadores. Foi assim no entorno da escola, foi assim na visita à Mata S. Francisco (um fragmento de mata nativa), foi assim antes de decidirmos por fazer um tanque de plantas aquáticas na escola. Havia primeiro uma sensibilização conosco, um primeiro contato, e assim fomos nos tornando aprendizes ... e como é bom vivenciar o prazer de aprender !!!

Todos esses espaços – o entorno da escola, as Matas, o cerrado – *converteram-se em fonte de aprendizagem e de produção de conhecimento não apenas para os estudantes, mas também para os professores* (Rodríguez e Garzón, 2003, p.234).



Essas visitas foram momentos de integração muito importantes, em que todas as pessoas



envolvidas puderam aprender bastante. Trabalho interdisciplinar que procurou “emaranhar” numa mesma teia atividades cotidianas desenvolvidas na escola, na universidade, no campo, na instituição... Realidades tão diferentes que tentaram se aproximar com alguns objetivos comuns.

Quando digo alguns objetivos comuns é porque penso que nem sempre os objetivos eram comuns mesmo. Acho que, nós, professores da escola, tínhamos como prioridade, nas reuniões semanais, discutir a nossa prática em sala de aula, planejar conjuntamente, compartilhar o que cada um estava criando e colocando em prática. Isso era muito importante para nós.

Havia coisas que, apesar de sabermos que eram importantes, acabávamos não priorizando, achando que outras pessoas podiam construir. Esse foi o caso, por exemplo, das visitas às instituições – à Unicamp e ao IAC - e à Mata São Francisco.

Essas visitas foram planejadas e organizadas pelos profissionais de cada instituição com a ajuda das bolsistas de iniciação científica. Dávamos algumas sugestões, avaliávamos as visitas após a realização das mesmas, mas me parece que não era dado o devido espaço a essas atividades, durante as reuniões.

Após as visitas, eram realizadas atividades com os alunos, mas geralmente eram atividades intermediadas por alguém da universidade, como se não pertencessem a nós, professores. Em nossos relatórios aparecem as visitas, mas geralmente como um apêndice, como se fossem atividades paralelas, como se não fizessem parte do trabalho da escola. Aquelas visitas faziam parte do currículo, mas, parece que por estar fora da escola... não apostávamos tanto nelas. Elas também eram deixadas à margem.

Reunião na escola em 16/09/99

- (Antonio Carlos) O que foi a visita para os professores?
- (Maria) Era conhecer um lugar que faz pesquisa super relacionada com o que estamos vendo aqui. Chegar lá e ver uma instituição que faz pesquisa.
- (Antonio Carlos) Antes você tinha essa idéia?
- (Maria) Não!

- (Antonio Carlos) Então com relação à ida tinha esse significado antes?
- (Maria) Não!
- (Estela) Talvez fosse interessante nós irmos antes.
- (Magali) Por que ir antes?
- (Edna) Ter o objetivo mais claro.
- (Magali) Desculpa, mas o IAC é um patrimônio histórico. Se eu fosse antes não ia ter a surpresa, não ia demonstrar o que gostei ou não, o que foi cansativo ou não. Perde a naturalidade.

- (Estela) É importante ver que não é um estudo do livro, ele está na vida!
- (Valdemir) Eu também gostaria de ter visto primeiro. Também tem a questão da surpresa...

[...]

- (Magali) Eu acho que eu errei em não ter trabalhado a história do IAC.
- (Antonio Carlos) Eu fiz essa pergunta porque temos refletido pouco sobre as atividades. Essa atividade foi estruturada por outras pessoas, mas o anterior e o posterior foram feitos por vocês e o miolo foi organizado por outros. A surpresa é interessante, mas esse aprender está ligado à metodologia de ensino. Como foi preparada a ida para o IAC? O que foi colocado? Como eles viram?

[...]

- (Antonio Carlos) As hipóteses: ver o conhecimento livresco na prática, ver a questão histórica... São hipóteses que vocês levantaram, mas, quais dos alunos responderam assim? Qual a idéia de ciência que os alunos tiveram? O que foi perguntado para os alunos? O que ficou para eles? O que nós temos que fazer é participar da organização do roteiro. As perguntas: "gostou ou não gostou do IAC?", não orienta a nossa obtenção de dados sobre as percepções das visitas. Como o IAC trabalha com Botânica?

- (Luisa) Daria para explicar para os alunos o que acontece em cada etapa: IAC, Foto interpretação... Não sei se nós conseguimos isso...

- (Antonio Carlos) Refletir sobre nossas ações de forma mais investigativa. "Olha o IAC significa isso..." para o trabalho da pesquisa, ampliando a compreensão dele sobre ciência. "Gostou ou não?" não traz muitos elementos.

- (Estela) Aí ele diz que não gostou do lanche!

- (Antonio Carlos) É preciso pensar em outras formas de coletar dados. As meninas avaliaram não só pela sensibilização. Havia a intenção de conhecer o IAC. Identificaram características como a fragmentação.

- (Luisa) O senhor lá da Fazenda costurou de uma maneira mais completa relacionando a produção com a venda.

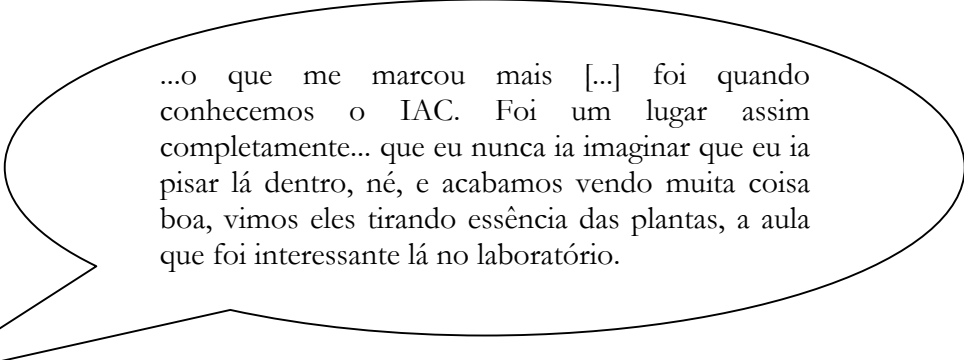
- (Roseli) Ficou uma atividade compartimentada. Como mostrar diferente?

- (Antonio Carlos) A atividade da ciência é compartimentada? É preciso entender a lógica na qual se montou o roteiro. Elas pensaram que na visita na UNICAMP teria uma pergunta que direcionaria o percurso, relacionadas com a prática da escola. Será que tal planta poderia ser colocada no entorno da escola? Como nós vamos saber se realmente a insulina plantada aqui tem a propriedade de combater a diabetes? As perguntas orientam a visita. As meninas preparam o roteiro e mostram para vocês. A discussão do processo da ciência não está sendo colocada na escola, talvez o produto esteja sendo mais abordado. Para saber o que os alunos aprenderam será necessária uma avaliação, teremos que pensar.

[...]

Por que será que nós, professores, não tomávamos essas atividades como nossas também, de forma coletiva?

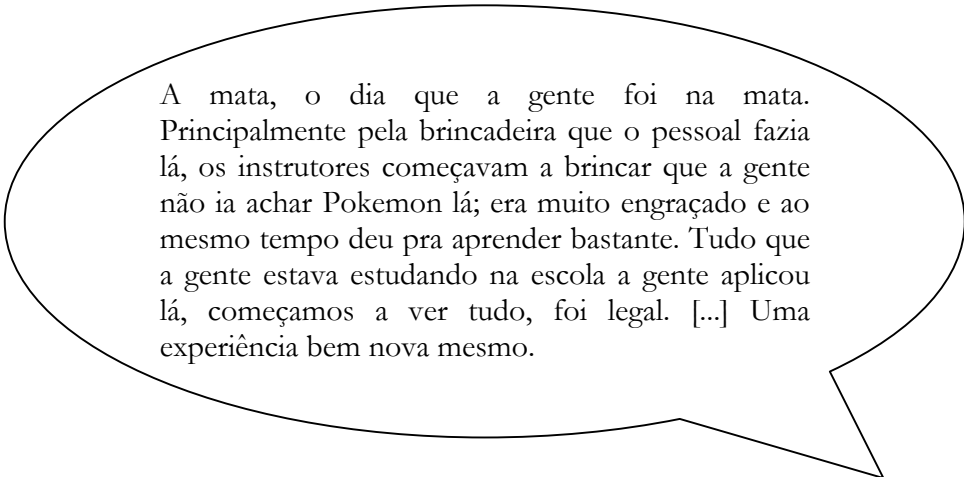
Para os alunos, as atividades foram bastante significativas. Olhemos para as falas de algumas alunas, ao serem perguntadas sobre alguma atividade em especial que as tivesse marcado mais:



...o que me marcou mais [...] foi quando conhecemos o IAC. Foi um lugar assim completamente... que eu nunca ia imaginar que eu ia pisar lá dentro, né, e acabamos vendo muita coisa boa, vimos eles tirando essência das plantas, a aula que foi interessante lá no laboratório.

Marília - aluna

(Entrevista em 28/06/2004)



A mata, o dia que a gente foi na mata. Principalmente pela brincadeira que o pessoal fazia lá, os instrutores começavam a brincar que a gente não ia achar Pokemon lá; era muito engraçado e ao mesmo tempo deu pra aprender bastante. Tudo que a gente estava estudando na escola a gente aplicou lá, começamos a ver tudo, foi legal. [...] Uma experiência bem nova mesmo.

(Entrevista em 08/07/2004)

Karina - aluna

Para mim fica essa questão: se nós professores sabíamos da importância dessas atividades (afinal, nós também vivenciamos estudos do meio e para nós foi

muito importante termos passado por essas experiências), por que será que não as priorizávamos e as incorporávamos mais intensamente ao nosso trabalho?

Penso que para nós, professores, a prática de sala de aula acaba sendo sempre colocada em primeiro plano. Talvez porque, na escola, independente do que possa estar acontecendo fora da sala de aula (e sabemos que muita coisa acontece aí também), as práticas de aula não podem deixar de estar acontecendo e aí volto à questão do tempo, que acaba algumas vezes “nos engolindo”, pois ele não para nunca, está sempre exigindo de nós uma prontidão para o trabalho.

Um outro conflito que abordarei foi o vivido pelos pesquisadores da área de Botânica nas instituições de ensino e pesquisa em que cada um deles atuava. Embora muito envolvidos com o Programa de Ensino, acreditando nele e dedicando boa parte de seu tempo para o seu sucesso, nem sempre isso era reconhecido pelas instituições. E isso trazia uma frustração bem grande...

REUNIÃO DO GRUPO em 07-10-99

(Luisa) Quando eu coloquei o projeto muita gente criticou a minha atitude.

(Eliana) "O que vocês vão deixar de concreto?"

(Luisa) Eu ouvi: “volta para as suas publicações que são mais importantes”.

(Edna) Isso é mais reconhecido.

(Luisa) O que valorizam nas nossas atividades são as publicações. Isso que fizemos aqui eles não valorizam.

(Roseli) É uma atitude individualista.

(Antônio Carlos) São os focos de resistência.

(Roseli) Na minha instituição eles não quiseram cadastrar o projeto como da instituição. Depois eles me pediram para cadastrar e eu não fui.

(...)

(Luisa) Eu passei a questionar as minhas aulas... aquelas aulas... um monte de lâminas. Nós já pensamos em botar um curso de férias. Vamos propor ir até a Mata, estudar fisiologia, anatomia... Certamente para mim já mudou. Quando as pessoas criticam a educação, eu defendo!

Assim como na escola a prioridade do professor deve ser as suas aulas, o seu trabalho dentro da sala de aula, nas instituições de pesquisa e ensino o profissional é muito cobrado em termos de suas publicações e pesquisas que devem estar ligadas à área em que atua. Um Programa de Ensino nem sempre é valorizado, dá muito trabalho, é um processo lento e nem sempre vai conseguir produzir resultados concretos e imediatos. Os profissionais precisam realmente acreditar na importância desse trabalho ou então acabam desistindo no meio do caminho.

Através de muitos encontros e desencontros, a parceria foi se estabelecendo: escola e instituições de pesquisa e ensino foram se aproximando, se identificando, se estranhando, aprendendo umas com as outras.

“O currículo é composto por saturações de encontros que disparam milhares de outros encontros, cada encontro como reunião metamorfoseante de outros encontros. Linhas ambulantes de infinitos lugares passam ali, entre os encontros que povoam um currículo: elas ligam-se, desligam-se, arranjam-se de variadas formas...” (Lima, 2004, p.104)

Capítulo V:

“MULTIPLICIDADE DE OLHARES”

*“Então, tirar as vendas.
Ah, a graça de enxergar.
Cresce, o ver, de significado.
Vê-se agora com múltiplos sentidos
(sentidos do corpo antes proscritos).
Nuvens, paisagens, alfinetes,
papelões coloridos e olhos
que olham lisos e suaves”.*

(Regis de Moraes, 1986, p. 133)

O fato de o currículo ir sendo construído e re-construído no cotidiano, de maneira coletiva, tornava-o mais rico, pois acontecia sob uma multiplicidade de olhares e registros. Tínhamos, nesse coletivo, visões de diferentes áreas do conhecimento e, dessa forma, pudemos ir, enquanto professores, trilhando novos caminhos, traçando novas metas, novos rumos, ampliando nossa visão de Ambiente, da importância de se trabalhar as questões de preservação e conservação. Fomos nos tornando profissionais mais nômades, no sentido de criar novas possibilidades de trajetos, de percursos, ousando na maneira de se construir o currículo.

Não havia mais aquele sedentarismo, tão próprio das estruturas escolares, de que apenas Português trabalha com produção de textos, Geografia trabalha com mapas, apenas Artes trabalha com desenho, Educação Física trabalha com o corpo. Essas diferentes linguagens foram se tornando cada vez mais comuns a todos os professores envolvidos, de diferentes componentes curriculares.

Durante todo o processo, procurávamos sempre realizar trabalhos que levassem em consideração pensamento, sentimento, emoções, ações. Acreditamos que aprender Botânica não é simplesmente entrar em contato com o conhecimento científico, trabalhando o aspecto cognitivo do aluno. É também lidar com a sensibilidade, com a memória, com os sentimentos, com vivências, dramatizações, com observações, com aspectos históricos... E, sobretudo, levar em consideração também o aspecto afetivo.

“... o enriquecimento cultural... está sempre ligado à mobilidade, à circulação, quer sejam as do espírito, dos devaneios e até das fantasias...”

Maffesoli, 2001

Ao escolhermos as questões de pesquisa, questões que nos intrigavam mais ao refletirmos sobre a nossa prática, uma delas foi a observação. Até que

ponto estávamos nos tornando e possibilitando aos nossos alunos que também se tornassem pessoas mais observadoras ?

Ao entrevistar um dos pesquisadores da universidade, ele se recorda de um trabalho feito com professores e como se pode constatar que às vezes as pessoas passam pelas coisas, mas não as vêem:

“A primeira coisa que um dia pelo menos quando eu fiz lá para Poços de Caldas foi uma reunião com os professores do ensino ali das escolas da cidade era dar uma volta na praça e começar a observar as plantas, ver coisas que até mesmo os professores “Ah, passo todo dia aí e nunca tinha visto”. A questão da observação, quer dizer, dali acho que muda tudo... a partir dessa afirmação acho que muda tudo.”

(Tamashiro – pesquisador- Entrevista em 19/05/2004)

Esse aspecto também é trazido pela escritora Tatiana Belinky (1995) em uma de suas crônicas, “Olhos de ver”. A narradora e um senhor, a quem ela havia dado carona, conversam e ao ser chamada a sua atenção para uma das belezas da cidade, ele diz:

“-- Diacho! Se você não tivesse falado, eu não teria visto essa beleza!

Eu não disse nada --- dizer o quê? Que eu fiquei com pena dele – que evidentemente estava com pena de si mesmo, por não ter “olhos de ver” e curtir tantos momentos bonitos que nos passam despercebidos, todos os dias?”

Muitos de nós passamos pelas coisas, em nosso dia-a-dia e não as vemos. Esse é um fato que tem ocorrido cada vez mais. A correria da vida, os atropelos, a

pressa e às vezes a falta de sensibilidade mesmo para “enxergar além” têm sido inimigas de um olhar mais acurado em nossa sociedade.

Talvez também por essa constatação, mas, principalmente por considerarmos a observação do mundo um aspecto essencial, penso que muito do trabalho desenvolvido nesses dois anos teve como prioridade ampliar a nossa capacidade de observação. Olhar com “olhos de ver”. Ver com os olhos e com outros sentidos. E ver também com os sentimentos.

À minha memória vêm algumas cenas, alguns acontecimentos que considero interessante compartilhar aqui.



“Para iniciarmos os trabalhos com as plantas medicinais e aromáticas, achamos importante um momento de sensibilização. Este trabalho teve como objetivo que o aluno utilizasse os cinco sentidos, manifestasse seus sentimentos, lembranças, conhecimentos sobre a planta, reconhecimento pelo cheiro, tato, gosto.

Em suas próprias carteiras, com os olhos vendados, cada aluno recebeu uma folha ou um galho de uma planta medicinal, colhidas na própria escola, para sua "pesquisa". Os alunos analisaram as partes do vegetal através do olfato, tato e paladar. Esta parte foi realizada pela Profa. Edna, na 6ªA e Profa. Maria na 6ª B, e teve a colaboração do Prof. Valdemir que providenciou as vendas para os olhos.

Após esta experiência realizei as plenárias com a ajuda das estagiárias que anotaram os resultados. Sentamo-nos nas cadeiras em círculo. Houve um acordo de que eu não dirigiria a conversa. Cada um falava de sua experiência.

Todos gostaram da experiência. Houve aluno que se sentiu estranho e inseguro por estar com os olhos vendados: "O que será que a professora vai colocar na nossa mão?", foi o comentário de uma aluna. Alguns alunos conseguiram identificar a planta pelo tato, ao primeiro contato, pois é uma "velha conhecida" na família, como é o caso do boldo (falso-boldo). Os comentários foram: "Identifiquei

pelo formato, textura, cheiro, rasgando, mordendo, cheirando." Alguns se lembraram do nome científico, outros do chá de melissa que a mãe sempre faz, outra do alecrim, que a fez lembrar de uma música do tempo do pré.

É sempre muito rica esta experiência do descobrir, porém me pareceu muito empolgante para os alunos o fato de terem os olhos vendados. A expectativa do desconhecido. "O que será que vai acontecer?". Ter que lidar com algo que não lhe é peculiar. Descobrir o que é, cheirando, rasgando, mordendo. Acredito que esta experiência abre o horizonte da observação do aluno que usará também este recurso devido à experiência positiva que teve."

(Relato da Prof^a. Stela – 1º relatório – julho/98 a julho/99)

Ver não apenas com os olhos, sensibilizar-se para outras formas de ver. Deixar vir à mente memórias e lembranças da infância, da família. Permitir-se ficar sem enxergar, confiar na proposta do outro. Compartilhar com o grupo as experiências. Tudo isso marca porque é diferente, é instigante, é cheio de surpresas. E abriu um leque de possibilidades para o trabalho com as plantas aromáticas e medicinais.



"Mandala (sânscrito) – círculo mágico. Na obra de C. G. Yung, símbolo do centro, da meta, e do si - mesmo, enquanto totalidade psíquica; auto representação de um processo psíquico de centralização da personalidade." (Claret, 1986. pp. 100-101).

Foi comentado com os alunos que estaríamos fazendo um trabalho em grupos e que o objetivo dele seria trabalhar a harmonia entre os integrantes do grupo.

Em um primeiro momento, fizemos a mandala utilizando a técnica do desenho. Mostrei a eles na lousa como o desenho coletivo deveria ser feito, de forma simétrica, sempre respeitando as quatro direções. Chamei alguns alunos à lousa para irem compondo o desenho comigo, exemplificando a mandala.

Os alunos foram divididos em grupos de dez componentes e passaram a trabalhar em uma cartolina branca. Foi difícil a concentração, o silêncio, a espera até chegar a sua vez de novo...

Em uma segunda etapa, fizemos a mandala utilizando elementos do ambiente, coletados por eles durante uma caminhada na área externa da escola. Cada aluno foi instruído a escolher quatro unidades de um mesmo elemento, que de alguma forma lhe chamassem a atenção. Ao voltarmos à sala de aula, colocamos uma música tranquila e os alunos passaram a montar as mandalas. A maioria das mandalas ficou bastante harmoniosa. Os alunos apreciaram o trabalho e, nessa segunda etapa, houve uma integração e um respeito maior entre eles.

Alguns depoimentos dos alunos:

“Eu achei de positivo que bastante gente ficou de bom humor e todos do grupo ficaram felizes quando a professora mostrou a nossa mandala.” (Luiz Otávio – 6ªB).

“Foi a criatividade do grupo inteiro, todos os integrantes do grupo desenhavam o que vinha na cabeça e assim formou a nossa mandala.” (Camila – 6ªA).

“Achei muito legal e interessante porque todo mundo ajudou.” (Mário – 6ªA).

(Relato da profª. Maria – 2º
relatório julho/99 a abril/2000)

Buscar elementos do ambiente que sejam significativos para você. Compor um desenho ou uma montagem coletiva procurando harmonizar o seu com o do outro. Esperar a sua vez. Admirar o seu trabalho e o do outro. Observá-los. Buscar uma estética, uma harmonia. Sentir-se parte integrante de um processo grupal. Fazer um registro escrito da atividade. São sentimentos, habilidades, diferentes

maneiras de expressão. Formas de se expressar no mundo. E de observar o mundo, interagindo com o outro.



“...o aluno com uma simples venda nos olhos foi conduzido por um colega no espaço da praça, podendo desvendá-la. Descobrimo uma nova maneira de “ver” o seu redor, de localizar-se, despertar seus sentidos.

Descrições de aluno(a)s comentadas a seguir:

“Eu e o Felipe estávamos pegando nas folhas com os olhos fechados, e percebendo se era grande, pequena, áspera, ou lisa. Perguntávamos um ao outro onde estávamos.” (Francisco 6.^aB, 2000)

“Na brincadeira nós aprendemos coisas interessantes, perceber as coisas através do toque, do cheiro, vamos acreditando nos colegas. Aprendendo a se encontrar com a natureza de olhos fechados.” (Daniela 6.^a B, 2000).

“... essa foi a primeira vez que eu fiz esta brincadeira com os olhos vendados, foi muito interessante, na hora me senti como se estivesse caindo num buraco quando saía do sol e ia para a sombra. Também pude tocar as árvores e sentir como elas eram, consegui descobrir pelo tato o nome de algumas árvores pelas suas características que eu já havia estudado...” (Bruna 6.^aA, 2000)

(Relato da prof^a. Maristela – último relatório – 1º semestre/2001)

Permitir-se ser levado pelo outro, confiando nele. Através do tato, enxergar com as mãos. Lembrar de características dos vegetais anteriormente estudadas.

Ampliar o espaço escolar, utilizando a praça vizinha à escola como espaço de aula. Permitir-se entrar no lúdico da atividade, entregando-se com prazer a ela.

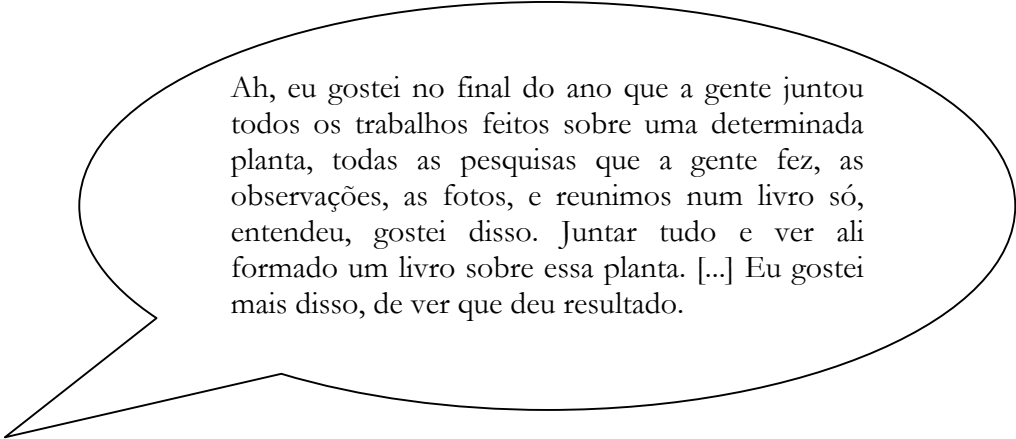
Através dessas três cenas, podemos tentar compor em nossas memórias um pouco do que foi vivenciado. Possibilitar a observação do mundo, de si mesmo e do outro. De diferentes maneiras. Em diferentes espaços. Com diferentes professores, em diferentes aulas.

“A percepção envolve toda nossa personalidade, nossa história pessoal, nossa afetividade, nossos desejos e paixões, isto é, a percepção é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo. Percebemos as coisas e os outros de modo positivo ou negativo, percebemos as coisas como instrumentos ou como valores, reagimos positiva ou negativamente a cores, odores, sabores, texturas, distâncias, tamanhos. O mundo é percebido qualitativamente, afetivamente e valorativamente.”

(Chauí, 1998, p.123).

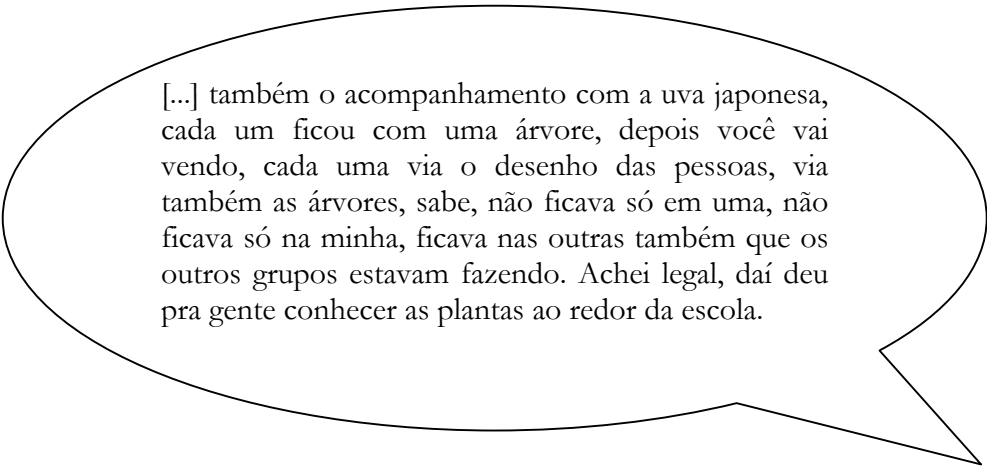
Na experiência que tivemos com as sextas séries no ano de 2000, um trabalho que foi muito marcante foi o de observação das árvores durante todo o ano. Cada grupo de alunos escolheu uma das árvores da escola e foi, ao longo do ano, observando as mudanças, as transformações que foram ocorrendo e registrando-as de diversas formas: através de relatos escritos, de desenhos, da fotografia. Ao final do ano todo esse material foi juntado e transformado em um livro.

Na memória de duas alunas, em especial, essa vivência foi uma das mais marcantes, conforme entrevista a mim concedida em 25/05/2004:



Ah, eu gostei no final do ano que a gente juntou todos os trabalhos feitos sobre uma determinada planta, todas as pesquisas que a gente fez, as observações, as fotos, e reunimos num livro só, entendeu, gostei disso. Juntar tudo e ver ali formado um livro sobre essa planta. [...] Eu gostei mais disso, de ver que deu resultado.

Gabriela - aluna



[...] também o acompanhamento com a uva japonesa, cada um ficou com uma árvore, depois você vai vendo, cada uma via o desenho das pessoas, via também as árvores, sabe, não ficava só em uma, não ficava só na minha, ficava nas outras também que os outros grupos estavam fazendo. Achei legal, daí deu pra gente conhecer as plantas ao redor da escola.

Camila – aluna

Através de diferentes possibilidades, o adolescente vivencia a aprendizagem, a observação, se apropria mais do conhecimento, sente-se capaz de produzi-lo, transformá-lo, transmiti-lo a outros.

Dessa forma, todos nós – professores, alunos, pesquisadores da universidade, auxiliares de pesquisa – íamos ensinando e aprendendo muito. Aprendendo a pesquisar, a observar melhor, a compartilhar os conhecimentos aprendidos.

“E o que chamou mais a atenção foi essa coisa do grupo e a questão do olhar que era uma coisa que também estava presente no trabalho de vocês, a observação, a idéia do que se constrói sobre esse espaço a partir da observação... esse foi um aspecto que estava muito presente, dessa questão da produção do conhecimento e a relação entre a observação, o olhar como uma coisa mais ampla e a produção do conhecimento.”

(Susana- auxiliar de pesquisa – entrevista em 08/06/2004)

Esse trabalho de escolha e acompanhamento de uma árvore, em especial, possibilitou, além da exploração da capacidade de observação para irem detectando as mudanças ocorridas ao longo do tempo, um trabalho interdisciplinar, pois as atividades iam sendo propostas e desenvolvidas em aulas de diferentes disciplinas, com diferentes professores. Durante essa experiência de olhar para o desenvolvimento das plantas, as disciplinas se encontravam e trabalhavam juntas.

“Um elemento fundamental, a ser considerado em qualquer projeto de ensino que incorpore uma perspectiva interdisciplinar, é a negociação entre os diferentes saberes disciplinares para a construção coletiva de conhecimentos sobre a realidade escolar. Isto envolve desenvolver competência para saber negociar pontos de vista, perceber diferenças, singularidades, complementaridades, estabelecendo uma real colaboração entre os saberes disciplinares... Ao contrário de uma redução do conhecimento disciplinar, haveria uma ampliação em cada área, já que todo corpo teórico deve ser constantemente revisitado.” (Freitas et al., 2000, p. 518).

Vale a pena rememorar aqui um fato ocorrido que promoveu discussões no grupo e o traçado de novas rotas. A professora de Ciências havia trabalhado com os alunos a seqüência em que aparece no vegetal: a flor, o fruto e as sementes. No entanto, em uma atividade feita na aula de Português em que os grupos escreviam curiosidades sobre a árvore que vinham observando, um grupo de alunas apresentou no corpo de seu texto a convicção de que na árvore dama-da-noite primeiro apareciam os frutos e depois as flores.

Levei o fato a nossa reunião e conversamos para decidirmos como trabalhar com essas alunas esse “erro” apresentado por elas. Depois de algumas discussões, passamos a acreditar que seria interessante propor algum tipo de experimento para que eles pudessem observar, nas próprias plantas da escola, como esse processo se dá. A professora de Ciências fez o encaminhamento com os alunos, “puxando” inclusive o que eles tinham visto durante uma visita à Mata Santa Genebra (as fitinhas amarradas na plantas, usadas pelos pesquisadores).

Em um de seus relatórios a professora nos conta um pouco mais:

“Decidi fazer um experimento onde os alunos marcariam, com uma fita, alguns botões florais e acompanhariam o desenvolvimento de flor, fruto e semente. Iniciamos as atividades utilizando plantas de tecomá, limoeiro, laranjeira e chaguinhas. Os alunos escolheram dentre as plantas que estavam com botão floral. O acompanhamento ocorreu tanto nas aulas de Ciências como de Português.

Pensei que seria fácil mostrar para os alunos o que ocorre realmente, mas tivemos algumas surpresas quando, por exemplo, um aluno ao ver que não havia mais o botão floral e somente a flor, desamarrou a fita e disse que não havia dado certo seu experimento. Outros alunos ficaram frustrados ao verem que o botão havia caído. Deste modo, tanto eu como a Maria tivemos que ficar bem atentas e orientar sobre estes outros acontecimentos. Alguns alunos mudaram de plantas, pois no caso do tecomá, o fruto é um legume seco e leva mais tempo para se desenvolver. Já a chaguinhas se mostrou muito didática pois em questão de 3

semanas temos o ciclo completo... De modo geral os alunos conseguiram ver a seqüência correta e fizemos algumas discussões sobre o fato, assistimos a um vídeo educativo onde se observava o desenvolvimento flor, fruto e sementes. Conversarmos um pouco também sobre como trabalhar um experimento e como analisar seus resultados.”

(Relato da Profª. Edna – 3º relatório – 2º semestre /2000)

É interessante ressaltar que a realização do experimento não foi tão simples assim. Conforme relatou a professora de Ciências, alguns alunos não acreditavam que aquele experimento pudesse responder àquela questão. Ao chegarem ao local para observar, o fato de encontrar mudanças (às vezes consideradas estranhas para eles), fazia, algumas vezes, que eles achassem que o experimento não estava dando certo. Aí, então, mexiam na fitinha, mudavam-na de lugar. Havia, por parte de alguns, uma certa resistência à cultura científica. Como se ela estivesse à margem.

Pudemos perceber que às vezes o professor acha que ensinou determinado conteúdo e que o aluno aprendeu, mas nem sempre as coisas são tão fáceis assim. E é muito bom poder “enxergar” e avaliar em conjunto, um colega podendo ajudar o outro a detectar as “falhas” e a poder trabalhar aquilo de uma outra maneira. Essa é também uma das riquezas do trabalho interdisciplinar.

Em uma atividade proposta na aula de Português, em que os alunos tinham liberdade para escrever sobre o que achassem interessante a respeito da planta que estavam observando, pudemos perceber um “equivoco” e voltar a trabalhar esse aspecto de uma maneira mais viva, através de um experimento em que os alunos observavam com seus próprios olhos o desenvolvimento da planta. O olhar mais ou menos apurado/interessado de cada um possibilitou (ou não) a construção ou a consolidação de um conhecimento de Botânica fundamental.

Com essa experiência, o nosso olhar de educador(a) também foi se tornando mais aguçado. A professora de Educação Artística nos mostra isso em um de seus relatórios:

“No meu entender, não adianta ficarmos ansiosos tentando passar um número muito grande de informações. É melhor termos cautela e passarmos detalhadamente pelo processo de aprendizagem, para que o aluno não finja que aprendeu. Foi relevante, para mim, o caso dos alunos que percebiam a seqüência como fruto flor semente, como se vê na pasta dos alunos que observavam a Dama da Noite. Os alunos colocaram a seqüência errada, continuaram observando e no final perceberam o erro e corrigiram. O problema foi trabalhado em sala de aula, os alunos foram levados a observar e perceber o erro. Não adiantaria os professores cansarem de dizer que a semente vem depois da flor. Os alunos até poderiam escrever isso nas avaliações, mas em seu conhecimento não acrescentaria nada. Este foi um aprendizado também para mim. Nem sempre o que o aluno escreve numa avaliação é fruto de seu conhecimento. É o mesmo caso de uma aluna da 3ª série que respondeu num questionário, para a professora da classe, que não aprendeu muita coisa, porém, desenhou a semente por fora e por dentro, e a folha lisa e serrilhada. Não entendo que seja tão importante os nomes das coisas que aprendeu, mas que ela percebeu que a árvore tem uma semente que tem parte de fora e dentro, que se partindo a semente, tem algo lá dentro, que tem outra cor, outro cheiro, que as folhas das árvores são diferentes uma das outras. Que as crianças tenham os olhos abertos, tenham curiosidade para as coisas que estão à sua volta... Que cada “coisa” tem particularidades interessantes para se aprender e viver melhor.”

(Relato da profª. Stela – 3º relatório – 2º semestre/2000)

Larrosa (2004, p.122), ao falar sobre a *experiência*, faz com que se retome também a questão do tempo e do espaço. Para ele:

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”

Capítulo VI:

“O ENCONTRO DO PORTUGUÊS COM A BOTÂNICA: FRONTEIRAS PARTILHADAS”

“Definir o que um currículo seja é o mesmo que descrevê-lo em meio aos encontros que o agitam, onde se cruzam condicionamentos e intempestividades aos balanços indecisos de linhas que se fasciculam, imbricam-se indecisas, trançando estruturas em variação contínua, onde sonhos e desejos disputam apropriar-se de seus agentes. O encontro como noção de sondagem busca nas tensões de um currículo, na sua concretude, sua produtividade, o que e como produz, afeta, desloca, co-move.” (Lima, 2004, p.105)

“Foi interessante ver a professora de Educação Física analisando as glândulas nas folhas de limão. Ou a professora de Português conversando com os alunos sobre os tipos de folhas. A Botânica não mais pertence à Biologia, mas a todos nós. As fronteiras disciplinares adquirem novo significado: em vez de barreiras que separam, transformam-se em regiões partilhadas.”

Escrita da profª Edna - publicada no Jornal da Unicamp
(Sugimoto, 2005,p.12)

Com a vivência dessa experiência, foi sendo desenhado um pontilhismo, imagem(ns) que se forma(m) na junção de pontos. A partir do encontro do Português com a Botânica, traçada coletivamente através de pesquisas, de vivências, de trocas de conversas, sugestões e idéias, fomos (re)desenhando o currículo escolar.

Embora saibamos que cada disciplina escolar tem a sua própria organização, fundamentada historicamente, que orienta metas de seu trabalho, todos esses movimentos de troca, de construção coletiva do currículo, de negociações, iam (re)configurando e às vezes desfigurando os aspectos de cada uma delas.

No caso específico do Português, não foram deixados de lado os objetivos da disciplina, mas houve uma flexibilidade para que os aspectos relacionados à leitura e produção de textos fossem priorizados ainda mais, ao invés de uma preocupação com a análise lingüística e com o conteúdo gramatical. A cada tema que escolhíamos para ser trabalhado, saía à procura de textos que o abordassem nas mais variadas formas: poesias, contos, crônicas, letras de músicas, vídeos, desenhos animados, histórias em quadrinhos, artigos de revistas e jornais, etc.

O texto literário era sempre trazido para a sala de aula. Autores como Érico Veríssimo, Lygia Fagundes Telles, José Mauro de Vasconcelos, Inácio de Loyola

Brandão, Lourenço Diaféria, Ruth Rocha, Cassiano Ricardo, Ferreira Gullar, Maurice Druon, entre outros, ajudaram-nos a compor o currículo das aulas de Português. Compartilhávamos essas leituras procurando desfrutar do movimento, da beleza e da diversidade da literatura.

“O texto literário [...] funciona também como marca sensível e espaço de saber em permanente diálogo com um conjunto de experiências nem sempre aprendidas pelo discurso da ciência. Ler o texto literário[...]é permitir a desinterdição do imaginário; é um convite para fazer da educação um estar no meio do caminho.”(Citelli, 1993, p. 106)

Em seu texto “Ciência, Leitura e Escola”, Ezequiel Theodoro da Silva (1998) nos apresenta algumas teses em relação ao ensino da leitura. Segundo ele, a tradição racionalista da escola brasileira gerou uma visão compartimentada em que se cria *“fronteiras intransponíveis entre os textos científicos e os textos literários, ou então, o que é muito comum, entre as atitudes dos poetas e as dos cientistas diante do mundo”* (p.125). Isso implicou em uma dicotomia que, segundo o autor, *“é falsa e merece ser questionada”* (p.126). Nessa visão, considera-se como se o trabalho dos cientistas nada tivesse de sentimento, imaginação ou invenção ou como se o trabalho do escritor ou do poeta nada tivesse de científico. Ezequiel, então, nos propõe *“caminhos para a construção de metodologias híbridas, que rompam com as fronteiras existentes entre as disciplinas escolares”*, lembrando-nos que *“nenhuma ciência ou disciplina tem sentido se não se abre para aquilo que lhe é exterior”* (p. 127).

Com a vivência dessa experiência curricular coletiva, essa dicotomia foi sendo quebrada. Na busca de tornarmos-nos “seres interdisciplinares”, íamos nos possibilitando outras formas de ser e existir dentro da escola, rompendo fronteiras e compartilhando territórios.

Além do trabalho de leitura, apreciação, compreensão e interpretação desses textos, procurava trabalhar bastante com a produção de textos, com a escrita, buscando maneiras de torná-la o mais significativa possível para os alunos.

Nesse processo, passei a questionar cada vez mais a pretensão que a escola tem de ensinar a língua escrita analisando-a e não através do uso efetivo que dela se faz.

“Lamentavelmente, grande parte da atrofia para produção de texto é causada pela escola. Passam-se os anos nos bancos escolares e se escreve muito pouco. [...] Ora, como esperar que o aluno produza bons textos sem escrever? A escola acredita que, se o aluno analisar bem a língua escrita, estará apto a escrevê-la

(Rosa, 2005, p.263)

Procurei, então, nessa experiência, estar colocando os meus alunos em contato com a diversidade textual, possibilitando a eles a ampliação de seu repertório de leitura, além de, ao mesmo tempo, oportunizar e incentivar a escrita de diferentes tipos de texto.

Dessa forma, fizeram parte das aulas de Português, momentos de várias produções de texto: poemas; paródias; livrinhos a respeito de um determinado conteúdo aprendido por eles, como, por exemplo, as flores e os polinizadores; descrições de plantas observadas na área externa; os registros semanais onde se contava o que de mais significativo havia acontecido naquela semana; cartas enviadas para os alunos da escola de Santos-SP que também participava do projeto; entre outras.

Trabalhar priorizando esses aspectos trouxe alguns dilemas para o desenvolvimento das aulas de Português, principalmente em relação à questão do conteúdo que geralmente deveria ser cumprido durante o ano letivo em uma sexta série. Às vezes me sentia insegura, como se eu não estivesse efetivamente

trabalhando o “real” conteúdo da disciplina. Por parte dos alunos, embora de maneira pouco freqüente, também apareceu essa preocupação, conforme consta no 2º relatório (julho/99 a abril/2000):

“Gostei muito desse projeto só que o projeto atrapalhou na Língua Portuguesa.” (duas alunas, fev. de 2000)

“Por causa do Projeto Flora nós deixamos de aprender algumas coisas que na 6ª série normal nós aprenderíamos. Por exemplo, em Português, a Gramática, e esse aprendizado será importante para o nosso futuro, quando formos prestar algum vestibulinho. E este aprendizado nós não vamos rever em outra série.” (quatro alunas, dez. de 1999)

O que me tranquilizava um pouco mais, na época, era saber que eu, sendo professora efetiva de minha escola, estaria dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem com esses alunos no ano seguinte. O conteúdo que não houvesse sido trabalhado, poderia o ser nas séries subseqüentes.

Acho importante destacar que, após a vivência do Projeto por dois anos consecutivos, acabaram se concretizando na escola, aos poucos, algumas mudanças no Projeto Político Pedagógico, principalmente em relação a dois aspectos:

- a) A crença de que o papel da leitura e da escrita é muito importante e que, portanto, deve perpassar por todos os componentes curriculares e não apenas o de Português. Além disso, afirmamos que a alfabetização e o letramento são processos que podem se estender de 1ª a 8ª séries, e que, dessa forma, procuraremos respeitar o ritmo de cada aluno e o momento do processo em que ele se encontra.
- b) O conteúdo programático da disciplina de Português foi re-elaborado, priorizando o estudo gramatical mais sistematizado a partir da 7ª série.

Vejamos alguns trechos do Projeto Pedagógico de 2004:

“Em 2.004 continuamos reafirmando a necessidade de nortear o trabalho da escola focando nossas atenções na importância do papel social da leitura e da escrita, na humanização das relações, no estabelecimento de um trabalho conjunto com a comunidade e na valorização da arte como forma de expressão dos sujeitos.” (grifo meu)

[...]

“... a ênfase nas aulas de Português será dada às atividades de leitura e escrita, fundamentalmente à produção e interpretação de texto. Apenas a partir da 7ª série o conhecimento gramatical, principalmente em relação à sintaxe, será mais aprofundado e sistematizado. Pretende-se assim, que nas aulas de Português sejam oferecidas possibilidades do uso da língua como um instrumento VIVO, de comunicação, expressão e compreensão da realidade, e não apenas momentos em que são estudadas as regras de funcionamento da língua (meta-linguagem).”

Vale lembrar que praticamente na mesma época em que começamos a vivenciar esse Projeto na escola, chegavam às escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries). No volume referente à Língua Portuguesa, encontramos:

“... as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita...”

(MEC, 1998, p. 18)

As novas propostas vinham ao encontro do que eu acreditava e isso me deixava um pouco mais tranqüila e confiante.

Trabalhamos durante dois anos com os alunos. Lembro-me bem que durante o primeiro ano, principalmente no início, havia uma ansiedade bastante grande, especialmente de minha parte, mas acredito que do grupo como um todo, por estar realizando inovações. Ousar, fazer diferente, ir por caminhos outros... havia em nós uma vontade, um desejo de fazer um trabalho inovador.

Isso fez com que muitas vezes eu acabasse planejando e realizando com os alunos muitas atividades, em uma velocidade grande, às vezes sem parar para saboreá-las com mais vagar. Ou mesmo esquecendo-me de voltar, dar um retorno para os alunos, questionar aquilo que havia sido produzido por eles.

Vem em minha memória uma atividade realizada no ano de 1999. Voltemos a ela, recorrendo a um registro daquela época:

Fizemos um trabalho diversificado com o texto “O verde” de Inácio de Loyola Brandão. Ao invés de trabalhar com as “habituais” questões escritas, procurei uma outra forma de levá-los à reflexão, de uma maneira mais espontânea. Fizemos a leitura do texto e depois sugeri aos alunos que, em grupos, eles fizessem uma dramatização do texto, criando diálogos para os personagens. Pedi a eles que criassem um final para o texto e que tentassem fazer uma conclusão ao final. Também ficou combinado que eles não escreveriam nada, que o ensaio seria apenas oralmente, durante aproximadamente uma aula de 45 minutos. Depois, cada grupo apresentaria para o restante da classe. Alguns alunos se sentiram inseguros pelo fato de não poderem escrever e também de não ter muito tempo para ensaiar, mas no final todos os grupos conseguiram terminar e apresentar.

(Profª Maria - 2º relatório - julho/99 a julho/2000)



Através dessa experiência/vivência, os alunos foram mostrando (ou não) suas capacidades de se expressar oralmente, de usar a sua criatividade, de improvisar, de sintetizar as informações, de dar um desfecho à história, de refletir sobre as informações.

A vivência de aulas como essas me levaram a perceber/confirmar a importância de se oportunizar aos alunos outras formas de expressão que não apenas a escrita (teatro, música, desenho...).

Por outro lado, faltava retomar com os alunos algumas questões que às vezes ficava pendente por estarmos no final da aula, os alunos irrequietos depois de uma atividade mais “agitada”... Muitas vezes era necessário voltar a um assunto na aula seguinte, dar um retorno, questionar posicionamentos e atitudes. E isso nem sempre era feito por mim.

Essa preocupação esteve mais presente no grupo no ano de 2000, segundo ano em que desenvolvemos o projeto, com uma nova turma de alunos. Após avaliação do ano anterior, percebemos que deveríamos realizar uma menor quantidade de atividades e propostas, dedicando-nos a elas com mais cuidado, avaliando-as, retomando-as com os alunos...

Em anotações feitas durante uma das reuniões gerais, são elencados alguns parâmetros levantados pela equipe de professores para o planejamento do ano de 2000:

- Mais leituras para embasar as discussões e análises

- volume de atividades:

alunos reclamam e nós não temos tempo de parar e refletir sobre elas
menos atividades como foco de análise

- o aluno estar mais presente:

ouvir mais o aluno, interpretar os dados que ele nos dá
o professor poder aprender junto com os alunos

(Profª Maria – anotações em seu caderno de campo - 11/12/99)

No ano de 2000, houve uma preocupação maior por parte dos professores de estar realizando as atividades com mais vagar, voltando a elas sempre que necessário, fornecendo um retorno aos alunos, retomando assuntos que haviam ficado pendentes. Acredito que aprendi bastante de um ano para outro, baixando a minha ansiedade, preocupando-me mais com a qualidade das ações desenvolvidas e não tanto com a quantidade, que muitas vezes acaba levando à exaustão.

Apresento como respingo um outro trabalho desenvolvido nas aulas de Português. Trata-se de um vídeo assistido e a posterior discussão sobre o mesmo. O registro feito por mim, na época, nos traz alguns detalhes:

“O homem que plantava árvores”

Assistimos a esse vídeo da TV Escola. É um desenho animado que conta a história de um homem que, depois de perder a esposa e o filho, vai morar em uma região bastante deserta e se propõe a passar o resto de sua vida plantando árvores. O narrador da história o visita no início do desenho e depois de muitos anos retorna ao local e se assusta com as mudanças. De um local seco, árido e deserto,

transforma-se em um local cheio de verde, com pássaros, crianças, riachos, cheio de alegria e vida.

Fizemos, depois, um debate sobre o vídeo, comentando principalmente sobre a modificação do ambiente, desde o início até o final. Discutimos também sobre os fatores que levaram a isso e sobre a importância das árvores.

(Profª Maria - Relatório – 1º semestre de 2000)

Na observação da aula feita por Alik, auxiliar de pesquisa, pode-se observar o encaminhamento que foi dado à discussão:

PORTUGUÊS (PROF.A MARIA) - 6ª B (Aula observada em 18/05/2000)

Maria e eu entramos na sala. Maria pede silêncio.

- *Boa tarde! Eu queria hoje conversar com vocês sobre o vídeo que nós assistimos que se chamava "O homem que plantava árvores". [...] Uma coisa que eu pedi para vocês observarem era o ambiente. Aquele homem... como se chamava?*

- **Eliziário**

- *Isso, ele era sozinho por quê?*

- **A família morreu.**

- *Aí ele foi morar neste lugar que de início era de um jeito e depois de outro. Eu pedi para vocês irem observando como era antes e depois. [...]. Como o narrador disse que era o lugar antes?*

- **Era um deserto.**

- **Sem árvores**

- **Sem água**

Maria vai listando na lousa enquanto os alunos falam.

- **Sem ar, sem cultura, sem dinheiro...** Brinca Felipe

- *Vamos nos concentrar aqui, gente. Sem tudo isso e conseqüentemente sem saúde, não é? E moravam muitas pessoas naquele lugar?*

- **Não, poucas.**

- *Quem morava próximo?*

- **Os carvoeiros**

- *E como era a vida deles?*

-
- Era ruim. Eles brigavam por tudo
 - *Eles brigavam desde para ver quem tirava mais carvão até para sentar no melhor lugar da igreja*
 - Tá louco! Brigar para ir à igreja!
 - *Existiam muitos animais?*
 - Ovelhas, cachorros
 - *Sim, ele era pastor. Tinha os animais que faziam companhia a ele. E como era a vegetação?*
 - Areia
 - Grama seca e podre
 - *Aí passaram as duas guerras mundiais...*
 - E ele nem percebeu, só ficava plantando.
 - *De cada 100 árvores que ele plantava nasciam 20 e só 10 vingavam. E aí?*
 - Depois que elas cresceram foi lá o pessoal do IBAMA.
 - *Foram lá alguns cientistas, provavelmente biólogos para observar o fenômeno. O que era?*
 - Tinham muitas árvores.
 - *Muitas árvores, animais, água, vários habitantes e por que?*
 - Porque antes era um lugar ruim de morar, não tinha água...
 - Dona, é para anotar?
 - *Não, é para a gente prestar atenção, ouvir o outro e completar a ideia do outro. Eu pedi para vocês observarem as cores também, não é?*
 - Não tinha vida antes
 - Antes tinha mais branco, preto, roxo...
 - *E no final?*
 - Amarelo, azul, verde...
 - *Tudo colorido, né?! Eu me lembro que no começo tinha um vento horrível*
 - Fazia até barulho
 - *O narrador tentava armar uma barraca e não conseguia. E depois?*
 - Depois era tudo calmo.
 - *Tinha um vento leve, isso se chama brisa.*
 - Antes tinha vento e depois sol.
 - *Quais eram as coisas que demonstravam que tinha vida?*
 - Os animais
 - Borboletas, cavalos
 - Pássaros
 - *E a água, né, gente? Que tipo de água apareceu depois?*
 - Rios
-

-
- Cachoeiras
 - *Então a partir de um homem que decidiu que iria plantar a vida toda, até morrer, mudou tudo! [...] o que aconteceu foi uma modificação geral por causa das árvores. No final do vídeo eu fiz uma pergunta a vocês: "Qual a importância das árvores?". Nem todos responderam... eu gostaria que vocês pensassem agora sobre a importância delas, não só para o homem...*
 - O oxigênio! Entra uma coisa e sai oxigênio.
 - *Como assim? Ela faz mágica?*
 - Não!!
 - *Eu queria uma explicação sobre isso. Você explica, Felipe?*
Outro aluno explica.
 - É quando entra o gás carbônico e sai o oxigênio da planta.
 - A árvore também dá a sombra.
 - Segura a erosão
 - Moradia
 - *Para quem?*
 - Para os pássaros
 - *Dá alimento para os homens e animais. Quando eu falo de alimento é o que?*
 - O fruto
 - *É só o fruto?*
 - Tem também o pseudofruto.
 - A maçã, a uva-japonesa, o morango.
 - *[...] O que eu queria dizer é que às vezes a gente come outras coisas e não só o fruto da árvore, como as folhas, as sementes. A Thaís falou de moradia... hoje de manhã a gente viu um ninho de beija-flor.*
 - A árvore serve para embelezar.
 - *Mais alguma coisa? Por que a sombra é importante?*
 - Para proteger do sol, não dar insolação.
 - Para quando a gente pega catapora e não pode ficar no sol
 - Risos!
 - *Tá certo, a sombra também refresca e ameniza a temperatura. É só o homem que gosta de sombra?*
 - Não.
A maior parte dos alunos presta atenção na discussão.
 - *Agora vamos pensar numa coisa. Eu também estou pensando e aprendendo junto. Antes não tinha água e no final do desenho tinha bastante água. Qual será a importância da presença de árvores para se ter água?*
 - Antes tinha um solo seco, com grama seca.
 - Acho que por causa do solo que mudou.
-

[...]

- Eu acho que é por causa da mudança do solo. Antes ele era seco e depois com as árvores ficou mais úmido, né?!

- *Um solo que não tem nada plantado, qual é o aspecto dele?*

- Seco e duro

- *E um solo que tem plantas fica como?*

- Fica úmido

- *Tem as raízes, os bichinhos, as minhocas que vão deixando a terra mais fofa, mais aerada, certo?*

Então o que acontece? A água vem do céu na forma de chuva...

[...]

- *Com o solo seco a água não entra e com o solo fofo fica mais fácil. Então vai entrar água e o que vai formar lá em baixo, que vocês aprenderam?*

- Um lençol de água.

- *E o que vai acontecer com a água?*

- Vai evaporar e virar chuva

- *Antes vai sair da terra, formar um olho d'água. Este é o ciclo da água. Ele é importante para a gente?*

- É!

- *Além disso, o que acontece com a gente quando a gente faz algum esforço físico.*

- Sua

- *Isso, transpira. As plantas também transpiram e isso evapora e forma a chuva também. Agora se não tem nenhuma árvore, menos transpiração e menos água no solo. É isso, Alik, falei besteira?*

- Não, acho que está perfeito. Outra coisa que eu pensei é a importância das árvores para não ter erosão da beira dos rios. Se não tem árvore na beira do rio, vai caindo terra e o rio vai ficando raso, muitas vezes até seca. Isso tem um nome que agora eu esqueci...

[...]

Os conhecimentos são apropriados através de uma situação de diálogo em que se procura retomar cenas e episódios do desenho assistido, buscando dos alunos as prováveis causas e conseqüências dos fatos narrados/mostrados na

história, incorporando e ampliando os comentários e discussões sobre o que foi visto. Busca-se também relacionar esses fatos com o que ocorre com a natureza.

“Na produção em aula, o que se inventa está imbricado com o que e o como se concebe e idealiza o trabalho que é realizado nessa instância. Sendo assim, participam desse emaranhado o valor atribuído à experiência, o prazer em realizar as atividades docentes, as relações entre a quantidade e a qualidade dos conteúdos científicos com o interesse dos alunos. Certamente dimensões de multiplicidades são encontradas nessas linhas.” (Amorim, 2004, p.86)

As (re)leituras que os alunos e a professora foram fazendo das cenas tinham *“dois papéis no processo de produção do conhecimento: diminuir o distanciamento entre a linguagem científica e a cotidiana e favorecer o diálogo entre os conhecimentos prévios dos alunos com o conhecimento científico”*. (Amorim, p.87)

Um outro aspecto que acho interessante ressaltar é a interação que em vários momentos havia entre mim e as auxiliares de pesquisa, durante as aulas por elas assistidas. Aconteciam aí outros tipos de encontro. Era comum que, ao abordar algum aspecto da Biologia e mais especificamente da Botânica, eu me dirigisse a elas me certificando de que não tinha dito nada de “errado” ou pedindo que me ajudassem na discussão.

“E aí era engraçado também, às vezes eu não sabia muito bem como me colocar porque às vezes eu era chamada para opinar sobre as aulas, já que eu fiz Biologia, falar com os alunos, responder algumas questões, então, foi interessante também por isso e... eram as plantas, a Botânica; só que era a Botânica sendo discutida na aula de Português, acho que era na sua aula mesmo que você me

chamava: “Então, Alik, é assim mesmo, como é que é?” E aí parecia assim que eu como bióloga poderia responder aquilo (risos) e eu ficava pensando como é que cabe esse conhecimento numa aula de Português... bem legal. Diferente para mim, como eu estava acabando de me formar em Biologia, começando uma relação com a escola pública, então... pensando agora foi bem interessante saber como falar sobre a Biologia, sobre coisas da Biologia num outro contexto, numa outra aula, numa outra situação.”

(Alik - Entrevista em 17/06/2004)

Por termos tido auxiliares de pesquisa graduadas em Biologia, para mim, professora de Português, era uma atitude bem comum que eu pedisse ajuda a elas.

Essa necessidade de buscar ajuda também acontecia em relação a outros professores, principalmente os de Ciências e de Geografia. Algo que eu não sabia ou ficava em dúvida era dividido por mim com os alunos e combinávamos que iríamos em busca de auxílio, fosse perguntando a eles, fosse pesquisando em livros.

Acredito ser importante, embora difícil, que o professor tenha essa postura de que não é detentor de todo o conhecimento, que está sempre aprendendo e descobrindo coisas novas. Em experiências interdisciplinares essa qualidade de ser um “eterno aprendiz” é importante e faz-se necessário ter a humildade de estar sempre em busca de novas aprendizagens.

É interessante destacar que em toda essa experiência interdisciplinar havia pessoas diferentes, com formações diferentes e que, conseqüentemente, traziam olhares bem diferentes e diversificados. Acabávamos criando espaços de encontro: para podermos enxergar o outro, respeitá-lo, compartilhar as diferentes maneiras de olhar, de compreender os conhecimentos, de lidar com eles. E às vezes ainda queríamos que existissem padrões! Impossível! Eram justamente

essas características de multiplicidade e heterogeneidade do grupo que possibilitavam encontros para a (re)criação de um trabalho interdisciplinar.

“É precisamente entre encontros que um currículo é construído, que linhas de produção mais ou menos disciplinares dançam em ritmos de criatividade própria, singularizando-se internamente e em relação às demais. É como se cada encontro curricular produzisse um meio que se abre em outros meios, diversamente, de modo que cada uma das linhas de criatividade que são produzidas ali percorre e anuncia outras que estão ainda por vir, embaladas em meios de acréscimos, adições, ablações, coletas subterrâneas... Encontros são fulgurações desejosas que co-incidem sobre multiplicidades heterogêneas que vagabundeiam por aí e que, na co-incidência, se desdobram em conectibilidade, em erupções das mais diversas.” (Lima, 2004, p. 104)

A escrita nesse caminhar...

Desenvolver o hábito de questionar mais as nossas práticas... estar mais aberto a mudanças e a inovações, aprendendo e experimentando novos caminhos...

Acredito que um dos aspectos que me/nos auxiliou em todo esse processo foi a vivência da prática do registro escrito. Escrever e registrar a nossa prática pedagógica, no início, era um desafio enorme. (Aliás, acho que é pertinente deixar aqui registrado que no início do Programa de Ensino eu nem tinha computador e fazia todos os meus registros manuscritos, precisando contar com a ajuda de outras pessoas para digitarem para mim os meus textos.) Aos poucos, os registros

foram fazendo mais sentido, na medida em que eu percebia a riqueza de pensamentos e reflexões que, ao fazê-los, eram suscitados em mim.

“Escrever é um processo complexo. Entre o desejo e o ato da escrita, há um exercício trabalhoso, que envolve acumular informações e selecioná-las. O que escrever? O que vale a pena ser contado? Como analisar o que conto? Que material disponho para a produção, que fatos, que lembranças, que anotações?” (Rosa, 2005, p. 272)

Através dos registros das práticas em sala de aula ou das anotações em meu caderno de campo, muitos questionamentos apareciam, dúvidas e inquietações. Esses mesmos registros, quando revistos posteriormente, me traziam idéias, lembranças, memórias, fazendo-me retomar aspectos que poderiam não ter mais sido trazidos, não fossem os registros escritos. *“Os relatos, ao auxiliarem a memória na recuperação dos acontecimentos e a análise em outro momento, permitem uma nova leitura.”* (Idem, p.267).

Houve, por exemplo, um salto qualitativo se compararmos a escrita do primeiro relatório (em julho/99) com a do segundo (em abril/2000). Quando da elaboração do segundo relatório já havíamos elencado algumas questões de pesquisa, escolhidas por nós, professores. Dessa forma, três capítulos desse relatório foram escritos de forma coletiva, por duplas de professores e traziam reflexões sobre questões relacionadas com a nossa prática, entremeadas por dados coletados e analisados durante o processo: trechos de aulas e reuniões, trabalhos de alunos, fundamentação teórica, entre outros. Em julho de 2001, ao término do Projeto, nosso relatório final se constituía de capítulos, referentes a diversos tópicos por nós escolhidos, no formato de um livro, com possibilidades de publicação. Essa decisão foi tomada por nós porque naquele momento já nos considerávamos – inclusive nós, professores da escola – produtores de saberes e conhecimentos que mereciam ser divulgados, socializados com outros educadores e pesquisadores. Passamos o último semestre do Projeto (o primeiro semestre de

2001) apenas escrevendo, registrando mais sistematicamente a experiência vivida.

Faço aqui essa retomada cronológica do processo de escrita dos relatórios porque considero que se ele foi, por um lado, bastante penoso e difícil – escrever de maneira reflexiva não é tarefa fácil e requer muita dedicação e esforço! – foi, por outro lado, um processo desencadeador de mudanças, de possibilidade de reelaborações e re-significações, de muita aprendizagem. E para mim, Maria, professora de Português, foi o processo que desencadeou a vontade de voltar a estudar, de aprofundar mais essas - e outras – reflexões. E foi, sem dúvida, a participação nesse Projeto que me trouxe até aqui, até a escrita da minha dissertação de mestrado.

E a história continua... Hoje, professora na mesma escola, faço parte de um outro projeto financiado pela Fapesp: “Escola Singular, ações plurais”. Este projeto teve início em 2004 e tem como objetivo o trabalho com os dilemas, desafios e dificuldades enfrentados pelo corpo docente e equipe de gestão escolar a partir da realidade por nós vivida no cotidiano da escola. O projeto traz como um de seus eixos principais a reflexividade do professor. Quase todos os profissionais da escola participam dele. Mais uma vez, a universidade aproxima-se da escola, realizando um trabalho de parceria.

Deixa-me bastante intrigada o fato de que uma das ações do projeto “Escola Singular, ações plurais” se refere justamente a uma nova proposta de organização do tempo escolar, particularmente de 5ª a 8ª séries. Temos trabalhado com aulas triplas e duplas, pensando justamente em termos um tempo maior com o nosso aluno, não tão fragmentado assim. Além disso, o projeto está organizado em sub-grupos e eu faço parte do grupo que pesquisa o tema Interdisciplinaridade, preocupado em planejar e propor práticas pedagógicas que tenham propostas de trabalho coletivo. Parece que ainda há respingos do “Projeto Flora” que persistem em nós e querem ser aprofundados e continuados...

Sinto-me muito privilegiada por estar tendo novamente a oportunidade de, assessorada por professores da universidade, vivenciar um novo processo coletivo de reflexão e investigação de minha própria prática.

“...é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos... Pertence à essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo.”

(Deleuze, 2003, p. 1)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, N. 2002. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Oliveira, I. B. e Alves, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. DP& A. pp.13-37.
- Alves, N. 1998. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Amorim, A. C. R. 2004. Tapete de grãos de areia ou as práticas escolares como percursos-ruínas do currículo em ciências acontecendo. *Revista Educação em Foco*. Volume 8 nº 1 e nº 2 mar/ago2003 set/fev 2004. Juiz de Fora, MG: UFJF.
- Amorim, A. C. R., Freitas, D., Kinoshita, L. S., Lima, M. I. S., Torres, R. B., Forni-Martins, E., Souza, M. H. A. O. 2001. *As ações de pesquisa como espaço de mudanças das concepções e práticas de ensino*. Ensenanza de las Ciencias. Barcelona, v.1, p. 441-442.
- Arroyo, M. G. 2000. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Azevedo, J. G. 2002. A tessitura do conhecimento em redes. In: Oliveira, I. B. e Alves, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. DP& A. pp.55-68.
- Belinky, T. 1995. *Olhos de ver*. São Paulo: Moderna.
- Borges, J. L. 2002. *Cinco visões pessoais*. Trad. de Maria Rosinda Ramos da Silva. 4º Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Certeau, Michel de. 1994. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chauí, M. 1998. *Convite à Filosofia*. 10.ª Edição. São Paulo: Editora Ática. pp.120-130.
- Citelli, B. H. M. 1997. Cruzando linguagens. In: Pontuschka, N. N. (org.) *Ousadia no diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1993. pp. 93-107.
- Costa, M. V.; Silveira, R. H.; Sommer, L. H. 2003. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, nº23. pp. 36-61. maio/jun/jul/ago.
- Deleuze, G. 2003. *Lógica do Sentido*. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva. pp. 1- 38, 151-156 e 175-182.

- Deleuze, G.; Guattari, F. 1997. O liso e o estriado. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34. pp.179-214.
- EMEF Padre Francisco Silva. *Projeto Político Pedagógico*. 2004. Campinas. (não publicado)
- Ferraço, C. E. 2002. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: Oliveira, I. B. e Alves, N. (orgs.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. DP& A. pp. 91-107.
- Freitas, D.; Pierson, A. ;Franzoni, M. ; Villani, A. 2000. Interdisciplinaridade e formação de professores. In: Marandino, M.; Amorim, A. C. R.; Kawasaki, C. S. (orgs) VII EPEB e I SLIOESTE-São Paulo. *Coletânea*. pp. 517-521.
- Furlanetto, E. C. 2000. O papel do coordenador pedagógico na formação contínua do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas. In: Queluz, A. G. (org). *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*. São Paulo: Pioneira.
- Garcia, R. L. e Moreira, A. F. 2003. Começando uma conversa sobre currículo. In: *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez. p. 7-39
- Geraldi, C. M. G. 1994. Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da Escola Básica. Pro-posições. vol.5-nº3-novembro, p. 117-119
- Hall, S., 1997. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v.22, nº 2, jul/dez, p. 17-46.
- Kinoshita, L. S. (coord). 1997. Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo. Projeto de pesquisa (não publicado).
- Kinoshita, L. S., Freitas, D., Amorim, A. C. R., Pereira, D. L. 2001. Constituindo espaços de formação no intercruzamento de múltiplos saberes. 24ª Reunião Anual da ANPED.
- Klein, E. S.; Pinheiro, M. A. M.; Silveira, V. C.; Lima, M. S. B.; Torres, R. B.; Kinoshita, L. S. 2001. *Construindo o conhecimento de Botânica: uma experiência interdisciplinar em Campinas*. *Ciência & Ensino*, nº10, junho. p. 9-13.
- Kofes, S. 2001. *Uma trajetória em narrativas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Larrosa, J. 2004. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: Geraldi, C. M. G.; Riolfi, C. R.; Garcia, M. F. (orgs). *Escola Viva: elementos para a*

construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 113- 132.

Lima, A. P. 2004. Considerações sobre integração no currículo: o encontro como noção para sondagem de meios curriculares. *Revista Educação em Foco*. Volume 8 nº 1 e nº 2 mar/ago2003 set/fev 2004. Juiz de Fora, MG: UFJF

Lispector, C. 1999. *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco.

Macedo, E., Oliveira, I. B., Manhães, L. C. e Alves, N. (org). 2002. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez.

Maffesoli, M. 2001. *Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas*. São Paulo: Record.

Manhães, L. C. S. 2002. Rede que te quero redes: por uma pedagogia da embolada. In: Oliveira, I. B. e Alves, N. (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A

Martins, M. C. 2004. E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida. In: Gallo, S. e Souza, R. M. (orgs). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas, SP: Editora Alínea

MEC – Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

Mèlich, J. 2001. A palavra múltipla: por uma educação (po)ética. In: Larrosa, J. e Skliar, C.(orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

Morais, R. 1986. As carnes do espírito. In: Moraes, R. (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, SP: Papyrus. Pp.131-136.

Moreira, A. F. B. e Silva, T.T. 1995. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, pp. 7-37

Nascimento, E. 2002. A noção de margem em literatura e filosofia. In: *Ângulos: literaturas e outras artes*. Juiz de Fora: Ed. UFJF; Chapecó: Argos Editora Universitária.

Palamidessi, M. 2002. Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In: Lopes, A. C. e Macedo, E. (orgs) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora.

Pereira, E. M. A. 1998. Professor como Pesquisador: o Enfoque da Pesquisa-Ação na Prática Docente. In: Geraldí, C. M. G.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A.

- (orgs.). *Cartografia do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)*. Campinas: Editora Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil.
- Pernambuco, M.M.C.A. 1997. Quando a troca se estabelece. In: Pontuschuka, N. (org.) *Ousadia no Diálogo - Interdisciplinaridade na escola pública*. Edições Loyola. pp. 19-35.
- Pinheiro, M. A. M.; Klein, E. S.; Lima, M. S. B.; Silveira, V. C.; Marçal, M.; Martins, E. R. F.; Kinoshita, L. S.; Torres, R. B.; Amorim, A. C. R. 2002. Entorno da escola: espaço para pesquisa e construção do conhecimento. In: Britto, L. P. L.; Prado, G.V. T.; Ferreira, N. S. A. (orgs.). *Anais do 13º COLE - Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil – UNICAMP.
- Ribeiro, S. 2004. *O mosaico das memórias*. Revista Viver mente & Cérebro. Nº140. Setembro.
- Rodríguez, J. G. e Garzón, J. C. 2003. Cooperação escola-universidade e construção de currículo. In: Garcia, R. L. e Moreira, A. F. B. (orgs). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez.
- Rosa, M. C. C. 2005. A escrita dos professores: instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. In: Prado, G. V. T. e Soligo, R.(orgs.) *Porque escrever é fazer história*. Campinas, SP: Graf. FE.
- Santos, L.C.P. 2000. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: Candau, V.M. (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. Rio de Janeiro: DP&A. pp.46-59.
- Silva, E. T. 1998.Ciência, leitura e escola. In: Almeida, M. J. P. M. e Silva, H. C. (orgs.) *Linguagens, leituras e ensino da ciência*. Campinas, SP: Mercado de Letras:Associação de Leitura do Brasil – ALB.
- Silveira, V. C.; Klein, E S.; Pinheiro, M. A. M.; Lima, M. S. B.; Marçal, M. 2001. *As relações escola-instituições de pesquisa: construindo espaços de trocas culturais*. Sinpro Cultura, ano VIII, nº 46, março, p. 14-16.
- Sugimoto, L. 2005. *Verdes olhares*. Jornal da Unicamp. Ano XIX- nº297- Campinas, 15 a 21 de agosto.
- Tura, M. L. R. 2002. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: Lopes, A. C. e Macedo, E. (orgs). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez. Pp.150-173.
- Veiga-Neto, A. 2000. Espacios que producen. In: Gvirtz, Silvina (compiladora) *Textos para repensar el día a día escolar – Sobre cuerpos,vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*.

- Buenos Aires: Santillana. pp. 195-212.
- Veiga-Neto, A. 2003-a. Entrevista com Alfredo Veiga-Neto. In: Costa, M. V. (org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Veiga-Neto, A. 2003-b. Cultura, culturas e educação. In: Revista Brasileira de Educação, nº 23 , maio/ago, p. 5-15.
- Wanderley, M. G. L; Shepherd, G. J.; Giuliatti, A. M.; Melhem, T. S.; Bittrich, V. & Kameyama, C. (eds.) 2002. *Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo*. Vol. 2. São Paulo: Fapesp e Hucitec.
- Wanderley, M. G. L; Shepherd, G. J.; Melhem, T. S.; Giuliatti, A. M. & Kirizawa, M. 2003. *Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo*. Vol. 3. São Paulo: Fapesp e RiMa.
- Wunder, A. 2002. "Encontro de Águas na Barra do Ribeira: imagens entre experiências e identidades na escola", dissertação de mestrado, FE/UNICAMP.
- Zeichner, K.M. 1998. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D. & Pereira, E.M.A. (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Editora Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil. p. 207-236.